

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**Mise en œuvre et analyse d'un dispositif d'accompagnement de l'écriture auprès
d'étudiants à la Maîtrise en étude des pratiques psychosociales.**

Une recherche-intervention.

Par

Jacques Hillion

Thèse de doctorat présentée à la Faculté d'Éducation

Doctorat en éducation

5 février 2019

© Jacques Hillion 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Mise en œuvre et analyse d'un dispositif d'accompagnement de l'écriture auprès
d'étudiants à la Maîtrise en étude des pratiques psychosociales.

Une recherche-intervention

Jacques Hillion

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

| | |
|-------------------|---------------------------|
| Abdelkrim Hasni | Président du jury |
| Pierre Paillé | Directeur de recherche |
| Christiane Blaser | Codirectrice de recherche |
| Frédéric Saussez | Autre membre du jury |
| Didier Austray | Autre membre du jury |
| Geneviève Messier | Autre membre du jury |

Thèse acceptée le 5 février 2019

RÉSUMÉ

De plus en plus, l'accompagnement de l'écriture des étudiants à l'université est reconnu comme relevant de la responsabilité de l'université (Delcambre, 2009). Les formes que peut prendre cet accompagnement sont multiples et cette recherche se propose d'explorer l'une d'entre elles : l'atelier d'écriture de loisir didactisé (Lafont-Terranova, 2014a). Ce type d'atelier conserve la bienveillance et la créativité propres à l'atelier d'écriture de loisir, mais leur adjoint une didactisation des consignes dans une visée formatrice plus explicite.

La présente recherche épouse le format d'une recherche-intervention (RI) (Duchesne et Leurebourg, 2012). L'intervention consistait en un atelier d'écriture de loisir didactisé proposé aux étudiants à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Elle visait une mise en mouvement du rapport à l'écrit (RÉ) (Chartrand et Blaser, 2008) des étudiants et la sollicitation chez eux d'une conscience réflexive de l'écriture (CRÉ) (Rinck, 2012; Wardle, 2009). Le versant recherche de cette RI avait pour objectif de mieux comprendre le RÉ et d'observer son éventuelle mise en mouvement lors de l'intervention. Il s'agissait également d'observer la sollicitation de la CRÉ et sa contribution éventuelle à la mise en mouvement du RÉ.

Outre leurs écrits d'atelier, les étudiants étaient invités à produire un journal d'écriture et un écrit d'analyse final articulant différents niveaux d'écriture (écriture de loisir, écriture réflexive et écriture académique). L'ensemble de ces écrits constitue les données, à quoi s'ajoute une participation observante (Soulé, 2007) à travers le journal du chercheur, ses notes et ses observations. La méthode d'analyse retenue est une analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2012), de nature inductive et dégagant progressivement des catégories conceptualisantes (*Ibid.*).

Les résultats montrent chez les participants un RÉ en trois dimensions : affective, conceptuelle et praxéologique, ainsi que des traits caractérisant ce RÉ : une dimension conceptuelle influencée par le contexte, une ambivalence constitutive du RÉ et une composante identitaire traversant ces trois dimensions. Six processus dynamiques distincts témoignent de la mise en mouvement du RÉ, selon une sorte de *continuum* reliant l'écriture au scripteur. Plusieurs facteurs génèrent ou favorisent cette mise en mouvement du RÉ, chacun agissant préférentiellement □ mais non exclusivement □ sur certaines dimensions. Si la dimension affective est notamment sensible à l'animation de l'atelier et à la posture de l'animateur, les dimensions praxéologique et conceptuelle sont fortement mises en mouvement grâce à la CRÉ. Celle-ci est effectivement sollicitée et mise en action lors de l'atelier d'écriture de loisir didactisé et ses manifestations s'organisent selon une progression en sept étapes allant du plus simple au plus élaboré.

Ces résultats appuient l'intérêt d'impliquer le RÉ dans l'accompagnement de l'écriture des étudiants à l'université et la pertinence de l'atelier d'écriture de loisir didactisé pour ce faire. Ils fournissent également une contribution à la connaissance du RÉ et surtout de ce qui peut déclencher ou favoriser sa mise en mouvement. Plus particulièrement, le dévoilement de la CRÉ et sa conceptualisation permettent d'en préciser les modes d'action et la désignent comme un outil adéquat de mise en mouvement du RÉ. Enfin, par ses résultats mais aussi par l'identification de ce qui a fait défaut lors de l'intervention, cette recherche permet de faire des recommandations en vue de la conception et de la mise en œuvre d'un dispositif d'aide à l'écriture des étudiants à l'université.

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|------------|
| RÉSUMÉ..... | 3 |
| LISTE DES TABLEAUX..... | 8 |
| LISTE DES FIGURES | 9 |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES..... | 10 |
| REMERCIEMENTS..... | 12 |
| INTRODUCTION..... | 15 |
| PREMIER CHAPITRE □ PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE..... | 20 |
| 1. DIFFÉRENTES APPROCHES DU PROBLÈME DE L'ÉCRITURE À L'UNIVERSITÉ | 20 |
| 1.1. Un problème qui n'est pas qu'un problème de niveau..... | 21 |
| 1.2. D'autres manières de répondre au problème..... | 26 |
| 1.3. Une approche plus ouverte du problème de l'écriture | 29 |
| 2. ÉTAT DES LIEUX DE LA PRISE EN CHARGE DES PROBLÈMES D'ÉCRITURE UNIVERSITAIRE..... | 32 |
| 2.1. Principaux traits de l'aide à l'écriture universitaire aux États-Unis et dans le monde anglophone | 32 |
| 2.2. État des lieux de l'aide à l'écriture universitaire dans le monde francophone.. | 41 |
| 2.3. Synthèse de la problématique de recherche et mise en perspective..... | 46 |
| DEUXIÈME CHAPITRE □ ASSISES THÉORIQUES ET CONSIDÉRATIONS PRATIQUES | 49 |
| 1. LE RAPPORT À L'ÉCRIT..... | 50 |
| 1.1. Le rapport à l'écriture..... | 50 |
| 1.2. Intérêt du rapport à l'écrit dans une visée d'aide à l'écriture universitaire..... | 57 |
| 1.3. Conscience réflexive et aide à l'écriture: quels ponts possibles? | 64 |
| 2. IDENTITÉ ET ÉCRITURE | 68 |
| 2.1. Les dimensions identitaires de l'écriture..... | 69 |
| 2.2. L'identité | 71 |
| 2.3. Rapport à l'écrit et identité..... | 75 |
| 2.4. Aide à l'écriture, identité et perception..... | 80 |
| 3. L'ATELIER D'ÉCRITURE DE LOISIR DIDACTISÉ | 92 |
| 3.1. L'atelier d'écriture | 92 |
| 3.2. Quel type d'atelier d'écriture à l'université? | 94 |
| 3.3. Quel atelier envisager pour ma recherche? | 97 |
| 3.4. Objectifs et question de recherche | 102 |
| TROISIÈME CHAPITRE □ UNE RECHERCHE INTERVENTION, ÉTAPES MÉTHODOLOGIQUES | 109 |
| 1. LA RECHERCHE-ACTION : DÉFINITION ET MODALITÉS | 109 |
| 1.1. Émergence de la recherche-action | 109 |
| 1.2. Définition et caractéristiques de la recherche-action | 112 |

| | |
|---|-----|
| 1.3. Rôles du chercheur dans la recherche-action | 115 |
| 2. VERS UNE RECHERCHE-INTERVENTION | 116 |
| 2.1. Quelques traits de mon projet de recherche | 116 |
| 2.2. Formats de recherche correspondant aux critères évoqués. | 118 |
| 2.3. Une recherche-intervention | 121 |
| 3. OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES DE MA RECHERCHE | 126 |
| 3.1. Recueil de données choisi | 127 |
| 3.2. Opérationnalisation de la recherche | 134 |
| 3.3. Déroulement des opérations d'analyse..... | 147 |
| QUATRIÈME CHAPITRE □ RÉSULTATS | 161 |
| 1. LE RÉ, DIMENSIONS ET NUANCES | 163 |
| 1.1. Dimension praxéologique | 163 |
| 1.2. Dimension conceptuelle | 170 |
| 1.3. Dimension affective | 173 |
| 1.4. Une dimension conceptuelle influencée par le contexte | 176 |
| 1.5. L'ambivalence, un élément constitutif du RÉ | 180 |
| 1.6. Une composante identitaire..... | 185 |
| 2. MISE EN MOUVEMENT DU RÉ | 195 |
| 2.1. Un élargissement des perspectives d'écriture | 196 |
| 2.2. Un effet global de distanciation et de discernement | 198 |
| 2.3. Une suspension du perfectionnisme et de l'auto-jugement..... | 199 |
| 2.4. Le plaisir, un baume pour le RÉ, un moteur pour l'écriture | 201 |
| 2.5. Un effet démultiplicateur de la confiance et de la validation de soi | 202 |
| 2.6. L'acquisition d'une autorité dans l'écriture | 203 |
| 3. CE QUI MET EN MOUVEMENT LE RÉ | 205 |
| 3.1. L'animation, une négociation permanente..... | 205 |
| 3.2. Un animateur qui incarne ce qu'il enseigne..... | 208 |
| 3.3. La méditation | 211 |
| 3.4. La CRÉ..... | 214 |
| 4. LA CONSCIENCE RÉFLEXIVE DE L'ÉCRITURE..... | 217 |
| 4.1. Ce qui n'est pas de la CRÉ..... | 218 |
| 4.2. Des questionnements..... | 221 |
| 4.3. Des constats..... | 222 |
| 4.4. Des prescriptions..... | 225 |
| 4.5. Des prises de conscience | 226 |
| 4.6. Des mises en lien..... | 228 |
| 4.7. De l'analyse de pratique..... | 230 |
| 4.8. De la théorisation | 233 |
| 5. DÉPLOIEMENT DE LA CRÉ | 236 |
| 5.1. Une CRÉ partielle | 236 |
| 5.2. Une CRÉ déployée mais insuffisamment investie | 239 |
| 5.3. Une CRÉ présente et efficace | 240 |
| 6. CONDITIONS DE DÉPLOIEMENT DE LA CRÉ..... | 242 |
| 6.1. Du matériau pour alimenter la CRÉ..... | 242 |

| | |
|---|------------|
| 6.2. Des espaces favorables pour le déploiement de la CRÉ | 251 |
| 6.3. Des déclencheurs de la CRÉ | 254 |
| 7. RECOMMANDATIONS..... | 260 |
| 7.1. Structure et contenus du dispositif..... | 262 |
| 7.2. La CRÉ..... | 264 |
| 7.3. Animation de l'atelier | 266 |
| CONCLUSION..... | 268 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 275 |
| ANNEXE A : INVITATION À PARTICIPER ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE PROJET DE RECHERCHE | 296 |
| ANNEXE B : APPROBATION DU COMITÉ D'ÉTHIQUE | 299 |
| ANNEXE C : QUESTIONNAIRE PRÉALABLE | 300 |
| ANNEXE D : PRÉSENTATION DU JOURNAL D'ÉCRITURE..... | 301 |
| ANNEXE E : PRÉSENTATION DE L'ÉCRIT D'ANALYSE..... | 304 |
| ANNEXE F : PLAN DE COURS « ATELIER THÉMATIQUE »..... | 306 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : Synthèse des étapes de la RI selon les auteurs | 125 |
| Tableau 2 : Récapitulatif des données recueillies | 144 |
| Tableau 3 : Récapitulatif des différentes versions et strates d'écriture d'analyse | 150 |
| Tableau 4 : Récapitulatif des dimensions du RÉ | 176 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|-----|
| Figure 1 : Schéma du rapport à l'écrit..... | 55 |
| Figure 2 : Schéma du rapport à l'écrit d'enseignants ou de futurs enseignants | 56 |
| Figure 3: Les étapes de la CRÉ | 235 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

EIACA : Enquête Internationale sur l'Alphabétisation et les Compétences
des Adultes

CÉR : Comité d'éthique de la recherche

CRÉ : conscience réflexive de l'écriture

DALIC : Developing Academic Literacy in Context

ECTS : European Credit Transfer Scale

FYC : First Year Composition

IUT : Institut Universitaire de Technologie

RA : recherche-action

Ré : rapport à l'écriture

RÉ : rapport à l'écrit

RI : recherche-intervention

UQAR : Université du Québec à Rimouski

WAC : Writing Across the Curriculum

WiD : Writing in the Disciplines

À Thomas, Colas, Benjamin et Alex-Sandrine...

REMERCIEMENTS

Peut-être que ma propre pratique d'accompagnement de l'écriture m'y rend plus particulièrement sensible, mais je souhaite à tout doctorant la qualité et la complémentarité d'une équipe de direction comme celle qui m'a accompagné tout au long de l'écriture de cette thèse. Merci à Pierre Paillé pour la rigueur et la précision de ses retours, pour sa capacité à me pousser au-delà de mes facilités ordinaires et à m'accueillir dans mes résistances. Merci à Christiane Blaser pour sa disponibilité et sa patience, pour les échanges stimulants et riches, pour la générosité des remarques et la pertinence des suggestions, et puis aussi pour sa manière naturelle de me faire sentir plus collègue qu'étudiant. Merci à mon université, l'Université de Sherbrooke, pour son accueil et sa qualité; il fait bon y étudier. Un merci particulier à Frédéric Saussez pour ses cours inspirants.

Merci aux professeurs de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'UQAR qui m'ont offert l'opportunité de cette recherche et l'ont rendue possible, notamment Pascal Galvani qui a permis et concrétisé la mise en place du cours, ainsi que Jeanne-Marie Rugira qui est à l'origine de ce projet et qui a encouragé ma venue au Québec. Et puis un énorme merci aux étudiants qui ont accepté de participer à cette aventure, qui ont joué le jeu avec tant de générosité et m'ont fourni un si beau matériau de recherche.

Merci à Jacqueline Lafont-Terranova pour la générosité de ses partages.

Je voudrais remercier aussi ceux qui ont contribué à mon cheminement jusqu'à ce doctorat, c'est-à-dire l'équipe de Point d'Appui et mes professeurs de l'Université Fernando Pessoa, avec une mention particulière à Danis Bois qui a rendu tout cela possible. Merci à Didier Austry, à Ève Berger, à Marc Humpich...

Un merci également aux amis qui m'ont supporté et encouragé lorsque la lassitude se faisait sentir. Merci à mes chères amies et ports d'attache loin de Rimouski : Josée Lachance à Sherbrooke, Lucie Denis à Montréal. Il n'y a pas d'amies plus généreuses. Merci à mes amis rimouskois, Michel Gauvin et Jean Humpich. Une pensée particulière pour mon ami Michel Girard (†) : tu serais fier de moi.

Et, enfin, un merci infini à ma compagne, Marie-Christine, pour sa patience, sa contribution logistique, son soutien moral, ses talents de relectrice, ses remarques judicieuses, ses qualités de *sparring-partner* intellectuel, sans compter tout ce qui ne se voit pas mais qui compte pourtant si fort.

Il faudra bien que la pensée poétique fasse son miel de la pensée scientifique et réciproquement pour que « changer la vie » ne se fige pas en rêve définitif.

Claire Lejeune (1992)

On rencontre dans toutes les langues des mots désignant un tout que l'on serait bien en peine de définir, qu'on se représente de manière vague et dont on a cependant besoin pour s'exprimer – tels que la "nature", le "monde", la "réalité", le "réel", "l'existence", la "vie", "l'esprit", la "matière", "l'espace", le "temps". Ces mots n'ont de sens défini que dans telle ou telle phrase, en liaison avec d'autres mots. Parfois cependant, pris d'un soudain vertige, nous nous demandons quel est leur sens propre. En vertu de la croyance naïve que chaque mot renvoie à une chose, nous partons à la recherche de la chose à laquelle ils correspondent. C'est de ce genre d'interrogation que naît la philosophie selon Paul Valéry : "Presque toute la philosophie, note-t-il, consiste dans la recherche du sens absolu isolé des mots". Wittgenstein remarque, lui aussi, que les problèmes philosophiques apparaissent quand, au lieu de nous servir du langage, nous nous mettons à raisonner à partir de lui. Ils paraissent profonds, observe-t-il, parce que "les problèmes qui naissent de notre incompréhension des formes de notre langage nous donnent le sentiment de la profondeur ». Selon lui, la tâche unique du philosophe est de dissiper au contraire "l'ensorcellement de notre esprit par les moyens propres à notre langue".

François Billeter (2006)

Mais c'est le propre de l'écrivain le plus grand non seulement de ne jamais rompre entre la pensée et le signe, ni entre le signe et la chose, mais de franchir le double intervalle qui les sépare, et, dans le signe même, d'abolir le signe afin de faire coïncider la pensée et la chose.

Louis Lavelle (1942)

INTRODUCTION

Faire écrire est depuis longtemps un des versants les plus créatifs du lien particulier que j’entretiens avec l’écriture. Au fil du temps, ma pratique d’animation d’ateliers d’écriture m’a conduit à explorer différentes stratégies et à les adapter aux différents publics rencontrés. Le monde universitaire, par le rôle qu’y joue l’écriture et par les enjeux que celle-ci porte pour les étudiants¹, offre un défi particulièrement intéressant au praticien que je suis. Ayant été sollicité pour une intervention spécifique d’accompagnement de l’écriture auprès d’étudiants à la Maîtrise en analyse des pratiques psychosociales de l’Université du Québec à Rimouski (UQAR), j’ai saisi cette opportunité d’observer de plus près la réalité de ma pratique, de pénétrer un peu plus le vécu de ceux qui s’y prêtent et, pour cela, d’associer pratique et recherche. Faire de l’écriture un objet de recherche a été pour moi un défi passionnant et mobilisateur, m’invitant sans cesse à renouveler le regard que je portais sur une pratique pourtant familière.

L’écriture joue un rôle essentiel dans nos sociétés modernes, au point d’en être devenue la marque (Olson, 2010); elle est au centre de nos modes de vie, elle nous permet de saisir la réalité de notre environnement, de nous y adapter (Bernèche et Perron, 2006); ainsi, un niveau élevé de littératie² est aujourd’hui reconnu comme un élément clé d’une vie sociale et personnelle épanouie (Barré-de Miniac, Brissaud et Risipail, 2004; Venne, 2006). Pour introduire la pertinence d’une recherche se donnant comme objet d’étude l’écriture, je ne saurais faire mieux que cette citation de Olson :

¹ Afin de ne pas alourdir le texte, je n’ai pas eu recours à la féminisation des termes ni à une rédaction épiciène. Les termes génériques au masculin désignent donc indifféremment les hommes et les femmes.

² Le terme littératie a d’abord été pensé comme l’inverse de l’illettrisme; il désigne aujourd’hui un ensemble de compétences et, pour certains chercheurs, de pratiques permettant l’usage de l’écrit dans ses différentes formes et dans différents contextes (Herbet et Lépine, 2012).

Il ne fait pas de doute que l'une des caractéristiques principales des sociétés modernes est l'omniprésence de l'écriture. Qu'il s'agisse de déclarer la guerre ou d'adresser ses vœux à l'occasion d'un anniversaire, il n'est pas d'événement de quelque importance qui ne se traduise par un document écrit. Les contrats sont scellés par une signature. [...] Chaque activité complexe donne lieu à une trace écrite, patron de couturière, programme informatique ou recette de cuisine. Pour qu'une invention soit protégée, il est nécessaire de remplir un formulaire, et l'on ne peut être crédité d'une découverte scientifique que si elle a bénéficié d'une publication. (2010, p. 15)

Ce rôle central de l'écriture dans l'organisation et le fonctionnement de nos sociétés se prolonge logiquement dans notre système d'éducation, où l'enfant va d'abord devoir acquérir des compétences dans le domaine de l'écrit avant de pouvoir utiliser celles-ci pour acquérir des connaissances dans d'autres domaines (Bernèche et Perron, 2006; Lord, 2009; Olson, 2010; Reuter, 1996). Toutefois, aujourd'hui, l'idée d'un apprentissage de l'écriture achevé une fois pour toutes à l'issue du primaire est fortement questionnée et nombre de chercheurs défendent la nécessité d'un apprentissage en continu de l'écriture, quel que soit le niveau d'étude (Blaser et Chartrand, 2009; Delcambre, Donahue et Lahanier-Reuter, 2009; Pollet, 2012) et ce pour différentes raisons. En premier lieu, depuis les années soixante et soixante-dix, l'ouverture de l'université à des publics qui ne pouvaient y accéder auparavant □ mouvement de massification ou de démocratisation selon les auteurs □ impose la prise en compte de nouveaux enjeux face à l'écriture (Bautier, 2001; Pollet, 2001; Russel, Lea, Parker, Street et Donahue, 2007), dont une diversité des publics, avec des inégalités des compétences langagières, ainsi qu'une augmentation du nombre d'étudiants, impliquant des cours en plus grands groupes (Cartier et Langevin, 2001), type d'enseignement qui ne permet pas d'individualiser le suivi et implique plus de difficultés pour certains étudiants.

Par ailleurs, jusqu'à un passé récent, les approches visant les difficultés d'écriture universitaire épousaient majoritairement une dynamique de remédiation (Delcambre, 2009; Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008; Lépine, 1995; Pollet, 2001) et concernaient principalement les habiletés linguistiques (Delcambre, 2009;

Lefrançois *et al.*, 2008; Pollet, 2001). Or, l'écriture ne saurait se réduire à une compétence linguistique (Bautier, 2001; Lépine, 1995; Pollet, 2001) et, de plus, l'efficacité d'une approche de remédiation est contestée, des chercheurs estimant que de tels dispositifs, en reproduisant une pédagogie à l'identique, ne peuvent rattraper en peu de temps ce qui n'a pas pu aboutir sur les années antérieures. De plus, nombre de chercheurs et de didacticiens considèrent l'écriture comme une compétence qui s'acquiert tout au long du parcours de formation et qui doit sans cesse s'adapter aux normes nouvelles caractérisant chaque niveau d'étude, chaque discipline qu'aborde l'étudiant (Barré-de Miniac, 2000; Delcambre, 2009; Pollet, 2001). Enfin, d'autres chercheurs mettent en avant l'influence du rapport à l'écriture (Ré)³ sur les pratiques scripturales (Barré-de Miniac, 2000; Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015; Chartrand et Blaser, 2008; Lafont-Terranova et Niwese, 2016).

La présente recherche concerne la mise en œuvre et l'observation d'une intervention d'accompagnement de l'écriture auprès d'étudiants à l'université, une intervention qui tienne compte de ces différents facteurs : un accompagnement de l'écriture qui soit en format collectif (en groupe)⁴, qui sorte de la remédiation et ne se cantonne pas à la composante linguistique, mais qui intègre les différents facteurs pouvant influencer l'écriture, qui, enfin, tienne compte des spécificités du niveau d'études et de la filière concernée. Elle porte la marque du statut qui est le mien, celui de praticien-chercheur (De Lavergne, 2007). J'ai en effet adopté le format d'une recherche-intervention (RI) (Duchesne et Leurebourg, 2012), qui vise tout à la fois à répondre à une problématique de terrain □ ici, les difficultés d'écriture d'étudiants à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales □ et à mener un processus de recherche basé sur cette intervention afin d'en extraire de nouvelles connaissances. Ce format de recherche me permet d'une part d'analyser la mise en œuvre d'un

³ L'expression rapport à l'écriture désigne « des conceptions, des opinions, des attitudes de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (Barré-de Miniac, 2008).

⁴ L'une des visées de l'intervention était d'alléger la charge de l'accompagnement individuel lors de la rédaction des mémoires.

dispositif spécifique d'accompagnement de l'écriture, inspiré de l'atelier d'écriture de loisir didactisé (Lafont-Terranova, 2008, 2009, 2014a) et, d'autre part, d'extraire de cette analyse des compréhensions concernant le rapport à l'écrit des étudiants, ainsi que la façon dont celui-ci peut être mis en mouvement lors de l'intervention.

Le premier chapitre de cette thèse déroulera ma problématique; il me permettra d'abord de souligner l'importance de l'écriture et son rôle dans la réussite universitaire, puis, surtout, de présenter comment s'envisage et évolue la prise en charge des difficultés d'écriture des étudiants universitaires. Je détaillerai alors un état des lieux □ non exhaustif, mais que je pense néanmoins représentatif □ de l'accompagnement actuel, effectif, de l'écriture universitaire, que l'on parle d'aide à l'écriture ou d'enseignement de l'écriture universitaire.

Cette problématique, par les orientations qu'elle suggère, détermine la teneur de mon second chapitre, qui expose les assises théoriques et les considérations pratiques nécessaires pour induire et guider mon cheminement de recherche. J'y présente d'abord la notion de RÉ, qui oriente l'élaboration du dispositif du versant intervention et l'analyse des données du versant recherche. En prolongement, j'introduis également la perspective d'une conscience réflexive de l'écriture (CRÉ)⁵ comme une des visées d'un dispositif d'accompagnement de l'écriture pour les étudiants. J'y aborde aussi la notion d'identité, sous l'angle de la perception et du rapport à soi, et ses liens avec l'écriture. Enfin, j'introduis dans une troisième partie un format spécifique de dispositif □ l'atelier d'écriture de loisir didactisé (Lafont-Terranova, 2008, 2009, 2014a) □ et j'argumente en quoi ce type d'atelier répond aux objectifs qui sont les miens pour cette intervention.

⁵ Il s'agit d'une réflexivité tournée vers l'écriture, une attitude d'observation et d'analyse de l'étudiant tournée vers l'écrit, vers son écriture et vers son RÉ. Un des objectifs de l'intervention est de déclencher ou mobiliser la CRÉ des participants.

Le troisième chapitre, présentant la méthodologie, expose les spécificités du format retenu, à savoir une RI. J'y introduis la RI à partir du courant méthodologique dans lequel elle s'inscrit, tant historiquement que sur le plan épistémologique, c'est-à-dire la recherche-action (RA). J'y argumente mon choix et présente les spécificités de ce type de recherche. Enfin, je présente le déroulement effectif de ma recherche, selon les étapes suggérées par Paillé (2007) pour la RI. Ceci inclut l'opérationnalisation de la partie intervention de ma recherche, puis les modalités de recueil des données, suivie de la méthode d'analyse mise en œuvre, avec ses étapes et les stratégies utilisées. Ce chapitre se termine par une brève présentation des précautions éthiques mises en place.

Le quatrième chapitre présente et interprète les résultats obtenus. Ceux-ci se répartissent selon trois axes principaux : le premier axe concerne le RÉ des participants, le second a trait à sa mise en mouvement et le troisième concerne ce qui met en mouvement le RÉ. La première partie présente le premier axe, elle cerne et détaille le RÉ des participants. La seconde partie présente ce qui relève du deuxième axe, c'est-à-dire ce qui, du RÉ des participants, est mis en mouvement au cours de l'intervention. Le troisième axe occupe les parties suivantes; ainsi, la troisième partie présente les différents éléments qui mettent le RÉ en mouvement. Parmi ceux-ci figure la CRÉ, plus spécifiquement détaillée dans la quatrième partie, tandis que les parties cinq et six montrent comment s'est déployée la CRÉ pour les différents participants, puis détaillent les conditions ayant permis ou favorisé le déploiement de la CRÉ. Ce chapitre se conclut par une mise en perspective sous la forme de recommandations issues des résultats observés ainsi que de ce qui a fait défaut lors de l'intervention.

La conclusion expose les limites de cette recherche puis synthétise les résultats obtenus, mettant en relief les informations qui en sont issues et les perspectives ainsi ouvertes.

PREMIER CHAPITRE □ PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Le rôle central de l'écriture en éducation (Olson, 2010; Reuter, 1996) se prolonge et se renouvelle au fil des étapes du parcours éducatif, jusqu'au niveau universitaire, auquel j'ai choisi de m'intéresser. Là aussi, l'écriture occupe depuis longtemps une fonction cruciale et si cette dernière est assez universellement reconnue (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012; Donahue, 2008; Foster et Russel, 2002; Peters et Bélair, 2011; Xiao Ming Li, 2002), la prise en compte de ce rôle et de l'impact qu'il peut avoir sur le parcours universitaire a suivi des cours fort différents selon les époques et les pays (Deane et O'Neill, 2011; Donahue, 2008; Foster et Russel, 2002; Robet, 2011).

Dans ce chapitre, je présente d'abord quelques éléments de contexte me permettant de mieux articuler les différents enjeux qui entourent et influencent l'aide à l'écriture à l'université. On constatera que ce problème est envisagé de différentes manières et que ces points de vue variés éclairent différentes façons d'y répondre. Je présente ainsi quelques axes significatifs de prise en charge des problématiques d'écriture des étudiants à l'université, axes évoluant selon les pays et les périodes. Je pourrai alors argumenter mon propre choix de m'inscrire dans une dynamique déjà existante mais relativement récente, celle du RÉ, ce qui me permettra de situer et préciser mon axe de recherche, de présenter mon questionnement de recherche et les objectifs qui s'y rapportent.

1. DIFFÉRENTES APPROCHES DU PROBLÈME DE L'ÉCRITURE À L'UNIVERSITÉ

L'écriture joue donc un rôle central en éducation, dans toutes les disciplines et à tous les ordres (Lefrançois *et al.*, 2008; Mortamet, 2003; Reuter, 1996), notamment parce que de bonnes compétences en lecture et en écriture serviront de support pour l'accès aux connaissances dans d'autres matières, ainsi qu'à la restitution de ces connaissances (Olson, 2010). Elle occupe une place centrale dans les préoccupations du gouvernement québécois en matière d'éducation (Gouvernement du Québec, 2001). De fait, une mauvaise maîtrise de l'écrit figure parmi les causes invoquées du décrochage scolaire et universitaire (Glorieux, Pollet, Malengreau, Wynsberghe et Delforge, 2006; Lefrançois *et al.*, 2008). Après avoir évoqué la réussite universitaire et abordé la notion de littératie, je validerai le fait que l'écrit constitue effectivement un problème pour les étudiants, problème dont je tenterai alors de préciser la nature.

1.1. Un problème qui n'est pas qu'un problème de niveau

Les facteurs nuisant à la réussite universitaire sont nombreux; ils concernent soit le contexte de formation, soit l'étudiant. Pour ce qui concerne le contexte, sont évoquées des différences entre les filières, la sélection cachée, le choix même d'une orientation, le sexe et l'origine sociale de l'étudiant (Beaupère, 2008). Pour ce qui concerne les aptitudes de l'étudiant, citons des manques dans la motivation, dans l'organisation et l'autonomie au travail, dans l'aptitude à socialiser et à s'acculturer (Alava, 2000). S'y ajoute un élément qui m'intéresse plus particulièrement : une maîtrise insuffisante de l'écrit favorisant l'échec (Glorieux *et al.*, 2006; Lefrançois *et al.*, 2008; Romainville, 2000; Foster et Russel, 2002), ce qui viendrait appuyer l'intérêt d'un accompagnement de l'écriture universitaire.

Aujourd'hui, pour mieux aborder l'univers de l'écrit et les rapports que les personnes entretiennent avec celui-ci, un terme prédomine, celui de littératie⁶. Que recouvre ce terme? Pour l'Enquête Internationale sur l'Alphabétisation et les

⁶ Il existe de nombreuses variantes de cette orthographe (litéracie, littéracie, littératie...). J'ai gardé le terme littératie, en usage au Québec.

Compétences des Adultes (EIACA), qui étudie le niveau de littératie dans différents pays, celle-ci est envisagée selon la définition de Legendre (2005), c'est-à-dire « L'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (Venne, 2006, p. 8). D'autres chercheurs, tels que Blaser (2007) ou Delcambre (2012) se réfèrent plus volontiers à la définition proposée par Jaffré, en 2004:

La littéracie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à une autre, et aussi dans le temps. (Jaffré, 2004, cité par Delcambre, 2012, p. 26)

Hébert et Lépine, ayant analysé un grand nombre de définitions et d'emplois du terme, retiennent que son intérêt semble surtout « de faire référence de façon positive à un processus continu de développement des compétences en lecture et en écriture » (2012, p. 96). Le fait de l'envisager comme un processus continu étaye la nécessité d'un accompagnement de l'écriture prolongé jusqu'à l'université. Le terme littératie désigne donc un ensemble d'activités reliées à l'écrit et à son usage, ainsi que, selon les définitions, les compétences ou les aptitudes nécessaires à ces activités. Toutefois, en éducation, il semble que de manière tacite, la littératie est davantage prise en compte sous l'angle des aptitudes que sous celui des activités. Ainsi, évoquer le niveau de littératie d'un étudiant peut se référer à l'ensemble de ses activités dans le domaine de l'écrit (écriture, lecture)⁷, mais, le plus souvent, cela fait surtout référence à ses aptitudes en matière d'écrit, à la fois en termes de maîtrise de l'écrit, mais aussi, comme on le verra, en termes de rapport à l'écrit.

⁷ Certains didacticiens estiment d'ailleurs que la littératie universitaire doit inclure la communication orale (Messier et Lafontaine, 2016).

Globalement, on voit que l'écriture est un élément clé de la réussite universitaire. Certains éléments, tels que les discours des enseignants, tendent à laisser penser que le niveau de littératie des étudiants n'est pas suffisant. Un tel discours n'est nullement propre au Québec et de nombreux chercheurs rapportent en effet l'existence d'une plainte quant au niveau de l'écrit des étudiants (Bélanger et Paradis, 2000; David, 2014; Glorieux *et al.*, 2006; Monballin, van der Brempt et Legros, 1995; Peters et Bélair, 2011; Paré, 2003; Pollet, 2001, 2012). Comme pour confirmer cela, des dispositifs d'aide à l'écriture sont mis en place par les universités (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette et Garufis, 2005; Donahue, 2001; Foster et Russel, 2002; Lampron, 2014; Pollet, 2012) pour aider les étudiants à écrire, ce qui laisse penser que leurs difficultés à cet endroit sont effectives. Plus spécifiquement, des chercheurs soulignent la récurrence, dans le discours des enseignants, non seulement d'un niveau qui serait faible, mais d'une baisse constatée de ce niveau (Bélanger et Paradis, 2000; Dean, 2010; Donahue, 2008; Glorieux *et al.*, 2006; Louvet et Prêteur, 2003; Pelletier, 2008; Pollet, 2001). Ce constat est d'emblée modéré par le fait que cette plainte de la baisse de niveau est des plus anciennes et quasi systématique depuis plus d'un siècle (Chartrand, 2012; Glorieux *et al.*, 2006; Romainville, 2000). Et si certaines études attestent d'une baisse de niveau (David, 2014), encore faut-il en préciser l'importance et la nature afin d'identifier son impact réel dans les problèmes d'écriture des étudiants. En premier lieu, il convient de préciser ce qui est évoqué à travers l'expression très générale d'une baisse de niveau de la littératie chez les étudiants. Ainsi, Romainville (2000) questionne le concept trop général de maîtrise de la langue et suggère d'y faire la distinction entre les différentes compétences qui la composent. Moffet (1995) envisage l'écriture selon trois compétences distinctes, linguistique, textuelle et discursive :

La compétence linguistique se rapporte à la connaissance du code, des règles d'utilisation de la langue. La compétence textuelle est la connaissance des composantes et des structures textuelles et la capacité d'organiser un texte et de le structurer de façon cohérente. La compétence discursive est la connaissance des moyens langagiers qui permettent de lier un texte à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours. (p. 98)

D'autres chercheurs, à propos de la compétence scripturale, évoquent des savoir-faire graphique et textuel (Colognesi, 2015; Niwese, 2010). Le savoir-faire textuel se décompose en une compétence linguistique et une compétence pragmatique :

La première concerne les aspects relevant du lexique, de la morphologie et de la syntaxe phrastique et textuelle. La seconde se rapporte à l'efficacité communicative du texte et traite des questions de lisibilité, des mondes rapportés, des visées illocutoires, etc. La composante pragmatique renvoie aussi à la visée littéraire et traite des questions de ton, de genre, de dimension poétique, etc. (Niwese, 2010, p. 57)

Or il semble bien qu'une bonne partie du discours ayant trait au faible niveau des étudiants en matière de français □ et plus spécifiquement d'écriture □ se réfère majoritairement à la compétence linguistique (Glorieux *et al.*, 2006; Lefrançois *et al.*, 2008). Lépine (1995) souligne d'ailleurs qu'au Québec, c'est bien cette dernière qu'évalue principalement l'examen de français mis en place par le ministère pour l'entrée à l'université. En fait, plutôt que de parler de baisse de niveau, il faudrait sans doute évoquer une évolution des priorités dans l'enseignement. Ainsi, en France, au début du siècle dernier, les élèves étaient meilleurs en orthographe et analyse grammaticale, mais ceux d'aujourd'hui semblent meilleurs en rédaction (Duru Bellat et Bruno, 2014; Romainville, 2000). Il se confirme que le temps consacré à ces matières à l'école primaire □ l'orthographe et la grammaire, mais même, parfois, la discipline français □ s'est fortement réduit (Blondel, 2012, David, 2014; Romainville, 2000). Duru Bellat et Bruno nous rappellent par exemple qu'en France, « le temps scolaire a littéralement fondu (de 1338 heures au début du siècle à 850 heures en 2007), tandis qu'on introduisait dans le même temps de nouveaux enseignements (de l'éducation artistique à l'éducation routière)... » (2014, p. 87). Au Québec s'observent les mêmes tendances avec, d'une part, une diminution des activités d'apprentissage spécifiquement linguistique et d'autre part, une diminution du temps consacré au français; celui-ci aurait diminué de moitié au primaire et au secondaire entre les années soixante et les années quatre-vingt, et n'occuperait plus qu'une place réduite

dans les programmes au collégial (Maurais, 1985). Blondel (2012) fait d'ailleurs remarquer que c'est la durée d'apprentissage qui se prolonge et que les élèves font moins de fautes au fil du temps. Chartrand (2012) fait également remarquer une prééminence excessive accordée à l'orthographe dans le regard porté sur les compétences des étudiants, alors que, par ailleurs, les enseignants ne se voient pas donner les moyens d'enseigner véritablement la langue selon les différentes composantes linguistique, textuelle et discursive. Au-delà du questionnement de l'enseignement de la langue, un courant de la recherche appelle d'ailleurs de ses vœux une réforme de l'orthographe⁸ pour que cette dernière ne soit pas un facteur d'échec ou de ségrégation pour des étudiants par ailleurs brillants (David, 2014).

Enfin, je ne peux passer sous silence le point de vue de chercheurs qui constatent que les inégalités sociales jouent un rôle déterminant dans ces difficultés langagières des élèves □ puis des étudiants □ et que, en France du moins, l'école non seulement ne gomme pas ces inégalités, mais, semble-t-il, les reproduit, les entretient, voire les accentue (Bautier, 2001 ; Duru Bellat et Bruno, 2014 ; Langouët, 2001 ; Mortamet, 2003). Pour terminer cet état de la question, je souhaite aussi relativiser cette perception d'un manque de compétences, ainsi que le font Monballin *et al.* (2003) :

Dans bon nombre de cas, plus que la méconnaissance des règles, c'est le crédit et l'attention accordés à cet aspect de la langue écrite qui sont d'abord en cause; rehausser l'exigence, sans plus, produit d'ailleurs déjà de sensibles améliorations des performances. (p. 61)

Ce constat, effectué à partir d'une étude menée sur le terrain, milite en faveur d'un travail incluant le RÉ, notamment la valeur accordée à l'écrit et les conceptions qu'en a l'étudiant.

⁸ Une réforme a déjà été acceptée en 1990 par l'académie française, mais elle visait surtout à simplifier les anomalies orthographiques ; l'office québécois de la langue française (OQLF) en valide les nouvelles graphies depuis 2004 (Georges, 2010).

Pour conclure cette partie, je retiens que la baisse de niveau si souvent invoquée à propos du français des étudiants n'est pas uniforme, loin s'en faut, mais qu'elle concerne majoritairement la composante linguistique et semble entre autres reliée à l'évolution de l'enseignement scolaire, de ses priorités. Ensuite, les problèmes d'écriture des étudiants ne témoignent sans doute pas tant d'une baisse de niveau □ hormis semble-t-il en orthographe et en grammaire □ que d'une augmentation du niveau d'exigence et d'une diversification de ces exigences à l'entrée à l'université, ainsi que, chez les étudiants, d'un RÉ qui sous-estime le rôle et l'importance de l'écrit. Ces constats ont conduit des chercheurs, notamment en didactique, à aborder différemment les problèmes d'écriture des étudiants universitaires.

1.2. D'autres manières de répondre au problème

Aborder autrement les problèmes d'écriture à l'université peut signifier plusieurs choses; soit tenter de les résoudre autrement, soit, de manière plus large, tenter de contextualiser et de comprendre autrement ces problèmes, d'en saisir l'éventuelle arrière-scène et, depuis cette analyse renouvelée, d'élaborer de nouvelles voies de résolution.

1.2.1. Sortir de la remédiation

Jusqu'à un passé récent, en Europe et au Québec, les approches concernant les difficultés d'écriture universitaire s'inscrivaient majoritairement dans une perspective de remédiation (Delcambre, 2009; Lefrançois *et al.*, 2008; Lépine, 1995; Pollet, 2001). Une approche de remédiation repose sur l'idée d'une défaillance des ordres d'enseignement précédents, elle va de pair avec une attitude que certains chercheurs nomment de "lamentation" ou de "déploration" (Chartrand, 2012; David, 2014; Delcambre, 2009; Pollet, 2001). Selon Delcambre (2009), « les pratiques de remédiation et les discours de déploration peuvent être référés à une conception défectologique des compétences d'écriture des étudiants » (p. 127). Les dispositifs de remédiation épousent le plus souvent une visée normative et restent centrés sur le

développement de micro-habiletés (Delacambre et Lahanier-Reuter, 2010 ; Glorieux *et al.*, 2006 ; Pollet, 2012); ils décontextualisent l'écriture et échouent dans leur objectif d'améliorer « les performances des étudiants dans leurs situations d'apprentissage et d'évaluation » (Glorieux *et al.*, 2006, p. 100). L'efficacité d'une approche de remédiation est en effet contestée, et si certains y décèlent parfois des résultats positifs (Lefrançois *et al.*, 2008), nombre de chercheurs estiment que de tels dispositifs, reproduisant une pédagogie identique à celle utilisée en formation initiale, ne peuvent rattraper en peu de temps ce qui n'a pas pu aboutir sur les années antérieures (Blondel, 2012 ; David, 2014 ; Pollet, 2001). Au contraire même, une telle approche peut reproduire des situations d'échec pour ceux à qui, précisément, elle n'a pas convenu : « Ces programmes basés sur le drill linguistique ne sont absolument pas adaptés aux publics auxquels ils s'adressent en premier lieu, et risquent au contraire de décourager les étudiants plutôt que les aider » (Glorieux *et al.*, 2006). Nous verrons plus loin que le problème se pose différemment aux États-Unis, où la prise en charge est plus ancienne et a été très tôt envisagée comme de la formation à la communication plutôt que comme une remédiation (Donahue, 2008).

1.2.2. *Une approche linguistique renouvelée*

On l'a vu, jusqu'à un passé récent, les dispositifs mis en place visaient majoritairement la compétence linguistique (Delcambre, 2009; Lefrançois *et al.*, 2008; Pollet, 2001). Mais ce n'est pas leur seule limite; dans sa note de synthèse intitulée « Pratiques langagières et scolarisation », Bautier (2001) souligne un problème de fond quant aux approches en place :

Les recherches sur les effets cognitifs et langagiers de la littéracie mettent l'accent, de façon récurrente, sur le fait que l'écriture contribue très largement à construire un rapport réflexif à la langue, constitue la langue comme objet. Or nous l'avons déjà vu, c'est cette attitude qui est requise par l'école, requise plus qu'apprise grâce à elle. (p. 145)

Cette remarque, outre qu'elle met en avant un rôle spécifique de l'écriture dans le rapport à la langue, souligne qu'une certaine maîtrise de la langue s'associe à un rapport distancié au langage, à une aptitude à en faire un objet d'étude, une

capacité à « dissocier le langage et la langue du sens qu'ils produisent » (*Ibid.*). Plusieurs chercheurs et didacticiens estiment effectivement que cette capacité à dissocier le langage du message qu'il porte est un facteur clé de la maîtrise de l'écrit; ils préconisent par conséquent de développer chez l'étudiant une conscience réflexive de/sur l'écrit, sur sa propre écriture (Beaufort, 2007 ; Dumais, 2010 ; Escorcia, 2010 ; Rinck, 2012 ; Wardle, 2009). Or, d'après Bautier, si l'école requiert cette capacité, elle ne la transmet pas ou ne se donne pas comme objectif de la construire.

Nous allons voir que ces différents constats autorisent de nouvelles façons d'envisager les problèmes de l'écriture étudiante et d'y répondre, mais ce renouvellement émerge déjà dans une perspective linguistique. Ainsi certains chercheurs suggèrent ou empruntent cette voie à propos de l'orthographe ou de la grammaire, plaçant les élèves/étudiants en situation de devoir réfléchir, voire argumenter leurs choix graphiques, leurs stratégies, les règles sur lesquelles ils s'appuient (Dumais, 2010 ; Fischer et Frey, 2011 ; Haas, 1999). D'autres associent cette démarche de réflexivité sur l'écrit et des stratégies multi-sensorielles⁹ et, pour en favoriser l'appropriation, incitent les étudiants à saisir les règles d'orthographe et de grammaire par eux-mêmes, puis à les formuler selon leur compréhension, selon une démarche inductive (Blondel, 2012 ; Boch, Buson et Blondel, 2012). Outre la variété introduite par rapport aux expériences antérieures de l'étudiant, l'implication de ce dernier est renforcée, alors que les dispositifs habituels de remédiation avaient tendance à accentuer une démotivation déjà forte envers la dimension linguistique de l'écriture (Chartrand, 2012 ; Dumais, 2010 ; Glorieux *et al.*, 2006). Cependant, au-delà d'une approche renouvelée de la dimension linguistique, il existe aussi une façon différente de penser les problèmes d'écriture des étudiants.

⁹ Cette approche est inspirée des travaux de Maurice Laurent et est appelée "La grammaire en couleurs"

1.3. Une approche plus ouverte du problème de l'écriture

Les approches de remédiation tendent donc à réduire les problèmes d'écriture à un déficit des capacités d'écriture et surtout des micro-habiletés linguistiques, déficit souvent considéré comme résultant de lacunes des ordres précédents d'enseignement ainsi que je l'ai évoqué précédemment. Or l'écriture ne se réduit pas à une compétence linguistique (Bautier, 2001; Chartrand, 2012 ; Lépine, 1995; Pollet, 2001, 2012 ; Wathelet, Vieillevoye et Romainville, 2012). Selon Moffet (1995), l'écriture requiert trois compétences distinctes : des compétences linguistiques certes, mais aussi textuelles et discursives (*cf.* plus haut partie 1.1). Aux compétences linguistiques, Romainville ajoute quant à lui la maîtrise des situations de communication (que l'on peut apparenter à la compétence discursive de Moffet), des compétences méthodologiques permettant à l'étudiant de s'adapter à différentes situations d'écriture telles que prise de notes ou résumé, ainsi que des compétences cognitives permettant « compréhension de textes, sélection et hiérarchisation des idées, établissement de catégories, utilisation de la base de connaissances » (2000, p. 80). Niwese (2010) y adjoint des compétences littéraires concernant le ton, le genre textuel. À partir de ces constats, il devient donc nécessaire d'élargir l'enseignement de l'écriture bien au-delà de la simple compétence linguistique.

Par ailleurs, de plus en plus de chercheurs considèrent les problèmes d'écriture comme relevant du parcours même de l'étudiant □ de la physiologie de ce parcours pourrait-on dire □, c'est-à-dire que ces problèmes sont inhérents à l'évolutivité du parcours étudiant et par conséquent sont pleinement du ressort de l'université (Delcambre, 2009; Pollet, 2001). Selon ces chercheurs, l'écriture à l'université ne suit pas les mêmes fonctionnements qu'au secondaire. Par exemple, à l'université, une partie importante du travail à fournir n'est pas explicitée et selon Delcambre « cette adaptation complexe à des codes implicites constitue la principale rupture entre le secondaire et le supérieur » (2009, p. 124). Messier et Lafontaine, observant la nouveauté et la variété des genres textuels auxquels sont confrontés des

étudiants en enseignement, soulignent que « le fait de devoir écrire un genre méconnu peut entraîner son lot de difficultés, et ce, même pour un scripteur qui peut ne pas être considéré comme novice » (2016, p. 45). Pollet rappelle pour sa part qu'il existe des spécificités du discours universitaire, ainsi que de l'écriture de recherche et que celles-ci doivent être identifiées et apprivoisées par l'étudiant; elle évoque ainsi une nécessaire « acculturation aux discours universitaires » (2001, p. 25). Reuter (2004) distingue également des origines multiples aux difficultés des étudiants, relevant entre autres les spécificités et parfois les contradictions de l'écriture de recherche en formation.

Ces différents constats militent donc pour un renouvellement de la prise en charge des difficultés des étudiants dans le domaine de l'écrit, pour un élargissement de cette prise en charge au-delà de la simple compétence linguistique et au-delà d'une approche de remédiation, ainsi que pour son prolongement à chaque ordre d'enseignement, incluant le parcours universitaire, pour en intégrer les spécificités.

1.3.1. Élargir la prise en charge

Élargir car aujourd'hui encore, selon Blaser (2007), et malgré des réformes entreprises au Québec par le ministère de l'éducation en 2001 et en 2006, « il s'avère que jusqu'à maintenant, c'est encore aux enseignants de français que revient presque exclusivement la tâche de faire développer ces habiletés langagières chez les élèves » (p. 11). Pourtant, il faut se souvenir de la réduction du temps d'enseignement du français tandis qu'en parallèle augmente le nombre de matières que l'enseignant doit transmettre. J'ai également évoqué en début de chapitre le rôle central de l'écrit dans toutes les disciplines. Aussi, se réclame et s'argumente de plus en plus la nécessaire participation des enseignants des autres disciplines à investir leur rôle dans la maîtrise de la langue écrite (Blaser, 2007; Blaser et Chartrand, 2009; Chartrand et Blaser, 2006, Maréchal, 2012; Pollet, 2001, 2012). Encore faut-il que ces enseignants des autres disciplines soient conscients □ et même convaincus □ de cette nécessité, puis, surtout, qu'ils se sentent outillés pour le faire. Notons que les mêmes

questionnements se posent dans les pays anglophones et notamment aux États-Unis où, à l'université, la maîtrise de la langue ne peut plus être de la seule responsabilité des enseignants d'anglais, ainsi qu'en témoigne le mouvement WiD (*Writing in the Disciplines*) (Bazerman *et al.*, 2005 ; Deane et O'Neill, 2011). J'y reviendrai plus loin.

1.3.2. *Prolonger la prise en charge*

Prolonger car, actuellement, l'idée d'un apprentissage de l'écriture achevé une fois pour toutes à l'issue du primaire est plus que remise en question et la pertinence d'une formation continue à l'écriture, quel que soit le niveau d'étude, est soutenue par des chercheurs de différents horizons (Bazerman *et al.*, 2005; Delcambre, 2009; Deschepper et Thyron, 2008; Donahue, 2001; Lampron, 2014; Pollet, 2012; Russel *et al.*, 2009). Ceux-ci considèrent l'écriture comme une compétence qui s'acquiert tout au long du parcours de formation et qui doit sans cesse s'adapter aux normes nouvelles qui caractérisent chaque niveau d'étude, chaque discipline dans laquelle s'engage l'étudiant (Barré-de Miniac, 2000; Blaser, 2007; Delcambre, 2009; Glorieux *et al.*, 2006; Pollet, 2001, 2012). C'est bien ce qu'évoquent Glorieux *et al.*, qui suggèrent de « dépasser ces habiletés dites "de surface" pour tenter d'acculturer les étudiants aux discours universitaires » (2006, p. 98).

Selon Pollet, c'est précisément ce que permet le concept de littératie,

qui seul permet de faire basculer la conception de l'enseignement de l'écrit à l'université de l'idée de remédiation vers celle de formation, à différents moments stratégiques du parcours de l'étudiant : apprentissages en continuum, donc, qui doivent être vus comme normaux vu le renouvellement régulier des environnements discursifs et, par conséquent, la fréquence des ruptures. (2012, p. 13)

Pour étayer cette idée, Delcambre (2009) fait, par exemple, remarquer « la facilité éprouvée par ceux des étudiants qui pratiquent à l'université le même type d'écrits que ceux auxquels le secondaire les a habitués » (p. 133), tandis qu'à l'inverse, elle invite à réfléchir « aux difficultés que peuvent rencontrer les étudiants

dans les autres disciplines lorsqu'ils doivent pratiquer dès la première année des types d'écrits entièrement nouveaux » (*Ibid.*).

Cette première étape de la problématique permet déjà de justifier l'intérêt, voire la nécessité, d'actions de formation ciblant l'écriture à l'université et même de dessiner certaines orientations de mon projet de recherche. Ainsi, il ne s'agit nullement de viser la remédiation d'un quelconque déficit linguistique des étudiants, mais plutôt d'ouvrir l'étudiant à des compétences nouvelles, elles-mêmes requises par les types d'écrits qu'il aura à produire dans son nouveau cursus. Reste à identifier comment peut s'envisager ce travail d'acquisition de compétences nouvelles. Aussi vais-je maintenant aborder de manière plus empirique l'actualité de l'aide à l'écriture universitaire et en présenter les évolutions plus récentes.

2. ÉTAT DES LIEUX DE LA PRISE EN CHARGE DES PROBLÈMES D'ÉCRITURE UNIVERSITAIRE

Pour cette deuxième partie de ma problématique, je souhaite présenter comment se matérialise concrètement l'aide à l'écriture universitaire. Toutefois, mon ambition ici n'est pas l'exhaustivité ; il s'agit plutôt de situer des éléments de contexte qui semblent les plus à même de fonder mon projet de recherche ou de nourrir ma réflexion théorique. Dans un premier temps, je présenterai ce qui se pratique aux États-Unis et dans le monde anglophone, puis je ferai de même avec l'espace francophone.

2.1. Principaux traits de l'aide à l'écriture universitaire aux États-Unis et dans le monde anglophone

Aux États-Unis, l'enseignement de l'écriture universitaire est pris en compte dès l'entrée à l'université avec le *First-Year Composition Course* (FYC) et la notion de *Freshman Writing*, (Bazerman *et al.*, 2005; Deane et O'Neill, 2011a; Donahue, 2008); il se prolonge jusqu'à la fin du parcours universitaire de l'étudiant (Donahue, 2008). Le premier FYC est apparu à Harvard en 1874, en réponse au faible niveau

d'écriture des étudiants à l'examen d'entrée ; cette pratique a ensuite essaimé dans les principaux campus universitaires des États-Unis et gagné en popularité (Bazerman *et al.*, 2005 ; Deane et O'Neill, 2011a ; Donahue, 2008). Au fil du temps, l'écrit aux études supérieures s'est développé aux États-Unis comme champ de recherche et de théorisation, aboutissant à ce qui se nomme aujourd'hui la *composition theory* (Donahue, 2008). Une étape significative de ce développement se situe au début du XXème siècle, lorsque des enseignants d'anglais ont créé des départements de communication, émancipés des départements d'anglais, et où il s'agissait non pas tant d'enseigner la langue que l'art de la communication. Ce point me semble important en ce qu'il initie une approche qui n'est pas de remédiation mais bien de formation (*Ibid.*). Selon Donahue : « L'insistance sur le terme de "composition" (à la place de "l'écrit" ou de "l'écriture") signale la place importante des processus liés à l'écrit, et pas seulement celle des produits écrits » (*Ibid.*, p. 29).

Cette prise en charge des problèmes d'écriture des étudiants va s'accroître vers les années 1970. En effet, tout comme en Europe, la fin des années 1960 voit une massification ou une démocratisation de l'éducation, avec l'ouverture de l'enseignement universitaire à des publics qui n'y avaient pas accès jusque-là (Bazerman *et al.*, 2005 ; Deane et O'Neill, 2011a ; Donahue, 2008), nécessitant un renouvellement dans la prise en charge de l'écriture universitaire. Selon Bazerman *et al.* (2005), ce renouvellement se traduit notamment par la promotion de la *composition theory* au rang de discipline académique, ce qui favorise et diversifie la recherche dans ce champ :

The formation of this discipline offered a new academic forum for experimentation in writing instruction and pedagogy, and the professionals drawn to this field, though usually situated in English departments, were more interdisciplinary by professional nature, further opening the door to writing across the curriculum theories. (p. 20)

Deux grandes tendances vont alors incarner ce renouveau : le mouvement WAC (*Writing Across the Curriculum*), puis, dans un second temps, le mouvement

WiD (*Writing in the Disciplines*). Ces deux courants, toujours actifs aujourd'hui, représentent le versant états-unien de la prise en charge de l'écriture universitaire; ils constituent un lieu de débat et d'innovation important.

2.1.1. WAC et WiD, deux philosophies de l'écriture?

Deux grandes orientations organisent la formation à l'écriture universitaire aux États-Unis, les mouvements WAC et WiD. Les principaux objectifs du WAC/WiD sont ainsi résumés par Ochsner et Fowler (2004) : « to promote active learning, to engage students as critical thinkers, and to elevate the status of writing throughout higher education » (p. 117). Il s'agit d'objectifs généraux, qui dépassent l'écriture au sens strict, visant un apprentissage plus actif, le développement de la pensée critique chez les étudiants et une amélioration de la qualité de l'écriture dans l'éducation supérieure. Ces deux mouvements sont parfois assimilés l'un à l'autre, parfois vus comme de simples nuances de l'enseignement de l'écriture dans les études supérieures et parfois considérés comme deux mouvements distincts aux objectifs différents. Selon Russel *et al.*, (2009), les termes WAC et WID évoquent avant tout l'amélioration de l'écriture, de l'apprentissage par l'écriture, soit de manière transversale, soit selon une approche s'inscrivant dans la discipline concernée:

The term WAC means efforts to improve student's learning and writing (or learning through writing) in all university courses and departments (with some attention to school and adult education as well). The term "writing in the disciplines" (WID) is also used, somewhat synonymously, but suggests greater attention to the relation between writing and learning in a specific discipline. (p. 395)

Les WAC et WiD s'inspirent des travaux de Britton (1975), chercheur britannique qui envisage l'écriture selon deux axes : une écriture transactionnelle, qui privilégie la dimension de communication (message destiné à un lecteur extérieur) et une écriture expressive (qui implique le scripteur plutôt que le lecteur éventuel). De manière simplifiée, ces deux axes débouchent sur deux manières d'envisager l'enseignement de l'écriture universitaire : le *writing to learn*, qui s'appuie sur la

dimension expressive, et le *learning to write*, qui intègre en priorité la dimension transactionnelle. Le mouvement WAC s'ancre dans le projet du *writing to learn* : « One of the most powerful ways of building and changing these knowledge structures is through writing, through explaining things to ourselves in a conscious way before we explain things to others » (McLeod, 1987, p. 20). Le mouvement WiD, comme son nom le suggère, s'intéresse aux spécificités disciplinaires (vocabulaire de la discipline, format des écrits, type d'argumentation) et se conçoit selon l'angle du *learning to write*. Selon McLeod:

This philosophy sees writing in a particular discipline as a form of social behavior in that discipline, and sees academic writing as a discourse community into which we must introduce our students, much as we try to make newcomers feel at home in conversations among our friends. (1987, p. 20)

Certains, comme Russel *et al.* (2009), ne voient pas de rupture entre WAC et WiD, et soulignent que si ce dernier investit les spécificités disciplinaires, il ne néglige pas pour autant le *writing to learn*. Pour Fisher et Frey : « Although some writing is content-specific, what writing does for the writer transcends the disciplines » (2011, p. 3).

Cette distinction entre deux philosophies □ *Writing to learn* et *Learning to write* □ produit deux projets différents; elle recoupe plus ou moins la distinction entre WAC et WiD. Le WAC se donne le projet de constituer l'écrit comme outil de travail et de compréhension pour les étudiants, tandis que le WiD vise l'apprentissage de manières d'écrire et de penser propres à chaque discipline (Donahue, 2012). D'une certaine façon, ceci recouvre également une chronologie d'apprentissage, d'abord écrire pour apprendre, et ensuite apprendre à écrire (sous-entendu, dans les disciplines):

A convenient and generally accurate way to distinguish between WAC and WID is in the context of curricular goals: The first 2 years of undergraduate education are most often associated with WAC initiatives to enhance general knowledge; the last 2 years, with WID initiatives to refine discipline-specific knowledge. Thus WAC stresses the metacognition of learning to learn, whereas WID

focuses more on teaching a biology major to write like a biologist, a history major to write like a historian, an engineering major like an engineer, an accounting major like a CPA. (Ochsner et Fowler, 2004, p. 119)

Ainsi classiquement, les premières années d'apprentissage, à vocation plus transversale, concernent davantage le WAC, les suivantes, plus spécifiquement disciplinaires, s'orientent davantage dans une perspective WiD. Selon les points de vue, WAC et WiD constituent donc deux philosophies divergentes ou inversement deux approches complémentaires correspondant à deux étapes nécessaires de l'apprentissage de l'écriture universitaire. Voyons comment ces approches se déclinent concrètement.

2.1.2. *Le mouvement WAC*

L'axe de travail WAC concerne surtout la ou les premières années d'enseignement de l'écriture universitaire. Selon Donahue, il existe beaucoup de diversité dans les objectifs que se donne le mouvement WAC :

- l'épanouissement personnel, la connaissance de soi, la confiance en soi;
- l'acquisition des modes d'écrits différents, la capacité à choisir et à gérer ces modes;
- la conscience rhétorique des disciplines différentes et de leurs modes d'organisation différents;
- la conscience critique de son statut d'étudiant, du "système social" dans lequel on est impliqué. (2007, p. 86)

Ces différents axes déterminent également des outils privilégiés. Par exemple, l'épanouissement personnel s'envisage surtout à travers des textes narratifs, « les genres produits seront des narrations, des essais personnels, des écrits de découverte, des descriptions détaillées, des analyses de l'expérience personnelle » (Donahue, 2007, p. 86). Selon Ochsner et Fowler, « instructional techniques common to WAC and WID include journal writing, brief summaries of lectures, student responses to readings that are shared with peers, purpose questions for reading assignments and various uses of discussion groups » (2004, p. 119). Ces différents outils attestent leur filiation avec *l'active learning* (*Ibid.*) et font eux aussi référence à Britton (1975). Ils suggèrent l'intérêt d'une diversité des genres textuels explorés.

2.1.3. Le mouvement WiD

Selon Ochsner et Fowler, le mouvement WiD reprend les principes du WAC, mais lui adjoint d'autres buts :

WiD programs do, moreover, induct students more directly into the discourse of a specific discipline, as teachers show students discipline-specific models of writing, introduce them to differences in academic conventions, and discuss with them the ways that writing reflect community values. (2004, p. 119)

Cet angle d'approche inscrit donc l'écriture universitaire dans la discipline concernée (mathématiques, histoire, etc.), c'est-à-dire qu'il vise à initier l'étudiant aux caractéristiques des écrits de sa discipline, celle-ci étant envisagée comme un groupe social, une communauté ayant ses propres valeurs. Selon Donahue, « le discours d'expertise d'une discipline comprend le contenu (les savoirs), les connaissances spécialisées qui se construisent, les procédures de raisonnement et la capacité d'adapter ses connaissances » (2007, p. 88).

Les caractéristiques textuelles d'une discipline, que l'étudiant doit s'approprier, relèvent d'une époque, de la façon de penser des représentants de cette discipline ; « même certains éléments grammaticaux inscrivent l'épistémologie d'une discipline. [...] Les différences matérielles des différents textes sont des différences d'emplacement dans des mondes sociaux, psychologiques, textuels, naturels » (Russel, cité par Donahue, 2007, p. 88). Les écrits produits sont de natures très variables, et ne reproduisent pas nécessairement ce qui a été abordé en première année dans le cadre des pratiques génériques. Donahue (2007) cite par exemple :

- des écrits pour les pratiques scientifiques (*lab report*, résumé d'un article scientifique) ;
- des écrits pour justifier des réponses (mathématiques, sciences) ;
- des rapports de stages ;
- des analyses (littéraires, d'autres textes, d'œuvres d'art, etc.) ;
- des rapports de recherche (bibliographiques, expérimentales) ;
- des descriptions ;
- des curriculums (en sciences de l'éducation/formation de maîtres) ;
- des écrits pour publication (*undergraduate research*) ;
- des *position papers* (documents qui soutiennent un point de vue en fonction d'une analyse de la situation politique sociale, culturelle...). (p. 88)

Il s'agit donc généralement d'écrits bien spécifiés et contextualisés, situés dans leur discipline et représentatifs de cette dernière. Cependant, certains chercheurs orientent leur conception du WiD vers des pratiques qui, tout en s'apparentant parfois à des recettes d'écriture, tentent de privilégier une posture métacognitive de l'écriture: « Regardless of the discipline, each contents area requires that students explain the logic behind their thinking » (Fischer et Frey, 2011, p. 4). Ils mettent également l'accent sur des qualités du scripteur qui ne sont pas spécifiquement disciplinaires, telles que la capacité de faire des écrits brefs, une aptitude à répondre à des consignes particulières, une aisance et une rapidité dans l'écriture, mais aussi une persévérance, une certaine endurance (*Ibid.*, p. 5). Bien qu'il ne soit pas explicitement évoqué, on reconnaît dans ces qualités des traits relevant du RÉ. Concrètement, aux États-Unis, cela se traduit par la mise en place d'ateliers destinés aux enseignants et susceptibles de leur donner des outils pour travailler la langue écrite, par des *Writing Centers*, ainsi que par la présence de consultants ou d'assistants chargés de seconder les enseignants des disciplines dans cette optique de travail sur l'écriture universitaire (Bazerman *et al.*, 2005; McLeod, 1987, 1992; McLeod et Maimon, 2000).

2.1.4. *Quelques prolongements ailleurs dans le monde anglophone*

Le mouvement WiD est probablement celui qui influence le plus la prise en charge de l'écriture universitaire dans d'autres pays anglophones, où l'inscription disciplinaire apparaît incontournable à un stade ou à un autre de l'apprentissage (Foster et Russel, 2002). Je n'essaierai pas ici d'en faire une synthèse, mais plutôt d'en illustrer quelques tendances à partir d'exemples significatifs.

En Australie, le projet DALIC (*Developing Academic Literacy in Context*) est une illustration de ce type de projet collaboratif d'inscription disciplinaire de l'écriture universitaire. Purser (2011) évoque comment le projet DALIC se concrétise à la Faculté des Sciences de l'Université de Wollongong. Cette chercheuse souligne au passage que, malgré des différences entre les cohortes concernées, des points

communs apparaissent entre les dispositifs dans les stratégies utilisées pour concrétiser le projet et matérialiser la collaboration :

The logic in common is that when it works well, the planning process begins with a focus on desired outcomes and literacy development needs, then moves through the discussion and collaborative design of tasks, resources, and teaching strategies (to support students' use of resources to complete the tasks that would lead to learning outcomes stated). (Purser, 2011, p. 37)

En résumant à l'extrême, les étudiants sont conduits à expérimenter ce qui pourrait s'apparenter au *freshman essay* des universités américaines, mais avec une dimension interactive plus soutenue (entre étudiants de niveaux différents et de disciplines différentes), avec une thématique porteuse d'une implication plus grande et plus universelle (un thème de société, comme le changement climatique dans l'exemple présenté dans l'article), incluant des tâches de lecture, de synthèse et de construction d'une argumentation, reliée à une dynamique de projets concrets et débouchant sur une présentation orale et un débat. A partir de son expérience dans ce projet, Purser (2011) dégage quelques traits cruciaux pour la bonne marche de tels dispositifs : en premier lieu, l'importance de la collaboration, des échanges de points de vue, de la prise en compte de toutes les informations; ensuite, la nécessité d'envisager l'écriture comme une étape, un point de départ du cursus universitaire et non comme un problème, d'établir les stratégies d'apprentissage et d'évaluation en tenant compte d'une perspective de développement du langage (c'est-à-dire adaptée aux compétences de l'étudiant sur ce plan); l'intérêt d'identifier le plus clairement possible tous les motifs possibles d'éventuelles difficultés en termes de littératie et, enfin, la pertinence d'associer, autant que faire se peut, ce dispositif à une pédagogie de projets interdisciplinaires. Toujours en Australie, on peut également citer l'exemple de Buzzi, Grimes et Rolls, trois professeurs respectivement en ingénierie, en éducation et en sciences humaines et sociales, dont la collaboration prend racine et se prolonge dans l'idée qu'un enseignement spécifique de l'écriture tend à décontextualiser celle-ci (2012). Leur idée est, à l'inverse, de ne pas faire de l'écriture une discipline en soi, mais au contraire de la "recontextualiser" au cœur des

disciplines, motivant ainsi un plus grand engagement des étudiants, à travers l'écriture, dans les différents secteurs de leur curriculum et invitant les enseignants à davantage de communication.

En Angleterre, selon Wingate (2011), il existe un nombre croissant d'initiatives WiD dans les universités. La plupart sont conduites par des experts de l'écriture et impliquent, à des degrés divers, les spécialistes des disciplines, depuis la simple consultation sur les thèmes de la discipline jusqu'à l'inclusion d'activités d'écritures au sein même de l'enseignement disciplinaire. L'université du Sussex, par exemple, offre un excellent exemple d'une collaboration de ce type avec l'intervention d'un spécialiste de l'écrit au sein du département d'archéologie auprès des étudiants de première année :

The aim was to enable the students to become more aware of their own writing and of the ways in which writing could be used in the learning process as they tackled a subject area which was likely to be novel to them. (Somerville et Creme, 2005, p. 18)

Cette collaboration réussie, tant du point de vue de son déroulement que de ses résultats, concerne donc en partie le RÉ des participants (appropriation des stratégies d'écriture, mis en avant de la fonction épistémique de l'écrit). Autre vision intéressante: au King's College de Londres, deux approches sont expérimentées, l'une, additionnelle, consiste en un cours en ligne tandis que l'autre, plus enracinée, implique les enseignants des disciplines qui intègrent la conduite de l'écriture dans leur enseignement de première année (Wingate, 2011). Ce deuxième dispositif comporte cinq modalités d'intervention: la lecture et l'écriture; la discussion et l'écriture; un enseignement explicite de l'argumentation; un enseignement explicite des règles du discours dans la discipline; un retour formalisé et consistant. Toutefois, bien que les premières évaluations soient positives, Wingate admet que celles-ci ne sont pas encore suffisamment étayées empiriquement (*Ibid.*).

On voit qu'aux États-Unis l'idée d'un apprentissage en continu de l'écriture est depuis longtemps admis, comme en témoigne le mouvement WAD et que, dans l'univers anglophone en général, la nécessité d'un apprentissage des spécificités disciplinaires de l'écrit est de plus en plus pris en compte (mouvement WiD).

2.2. État des lieux de l'aide à l'écriture universitaire dans le monde francophone

Dans l'univers francophone, l'aide à l'écriture universitaire est historiquement plus récente qu'aux États-Unis. Comme je l'ai évoqué, les problèmes d'écriture des étudiants universitaires n'y ont véritablement été abordés par la recherche qu'au début des années 1970, sous l'effet □ sous la contrainte pourrait-on dire □ du mouvement de démocratisation de l'accès aux études universitaires. Au Québec, jusque très récemment, l'aide à l'écriture, relativement peu investie en milieu universitaire (elle l'est davantage au primaire et au secondaire), se cantonnait en général à la dimension linguistique (Lefrançois *et al.*, 2008). Mais dans une perspective plus large, ce champ de recherche est aujourd'hui très actif et propose de nombreuses approches innovantes, notamment en Belgique, où l'inscription disciplinaire constitue une voie privilégiée.

2.2.1. L'inscription disciplinaire

Plus récemment qu'aux États-Unis, la nécessité d'inscrire l'écriture universitaire dans les disciplines □ envisagée tantôt sous le terme d'acculturation disciplinaire, tantôt sous le terme d'inscription disciplinaire de l'écrit □ s'est progressivement imposée. Elle est évoquée en Belgique par Pollet (2001), puis par de nombreux autres chercheurs francophones (Alava et Romainville, 2001; Blaser et Chartrand, 2009; Chartrand et Blaser, 2006; Delcambre, 2009; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, 2012; Deschepper, 2008; Glorieux *et al.*, 2006; Reuter, 2004). L'inscription disciplinaire s'attache à relier la maîtrise de l'écriture au contexte (la discipline) où celle-ci prend place. Elle se définit par la prise en compte des spécificités de l'écriture pour chaque discipline, incluant ses exigences □ et

parfois ses coutumes □ d'ordre linguistique, mais aussi textuel et discursif, comme les caractéristiques des genres textuels et les structures argumentatives qui y prévalent; enfin, elle s'intéresse au fonctionnement épistémique qui y a le plus souvent cours, c'est-à-dire la manière dont l'écrit contribue à l'élaboration des savoirs au sein de cette discipline. Pollet justifie l'intérêt d'une inscription disciplinaire de l'écrit par la complexité et la variété des critères qui spécifient un texte dans une discipline donnée :

En effet, la complexité de ces genres et la nécessité de leur enseignement en tant que reflets de pratiques langagières imposent une perspective plus large. Ils doivent être envisagés selon leurs caractéristiques à la fois pragmatiques, énonciatives, textuelles et linguistiques : les indices paratextuels, le contexte de production/réception, le rôle et le statut des locuteurs, l'intention communicationnelle, la stratégie illocutoire, la progression thématique, l'organisation séquentielle, les organisateurs, les connecteurs, le(s) mode(s) d'énonciation, les embrayeurs, les modalités, la thématisation, le discours rapporté. (2001, p. 31)

Concrètement, l'inscription disciplinaire requiert une collaboration entre spécialistes de l'écriture et spécialistes des disciplines, mais celle-ci n'est pas toujours aisée à matérialiser. Au Québec, il existe ainsi un mouvement qui invite les enseignants des disciplines autres que linguistiques à s'investir dans l'amélioration de l'écriture (Blaser et Chartrand, 2009) ou qui voit des spécialistes de l'écrit se rapprocher des enseignants d'autres disciplines pour faire avancer cette inscription disciplinaire de l'écrit (Blaser, 2007; Lord, 2009), même si cela se cantonne pour l'instant au secondaire.

En France, les dispositifs d'aide à l'écriture, souvent installés dans cette visée d'inscription disciplinaire, sont difficiles à identifier car, dans les universités, ils sont intégrés aux cursus, sous forme de cours de méthodologie par exemple (Donahue, 2008). L'université de Lille 3, avec son laboratoire Théodile (Théories-Didactiques de la Lecture Écriture), et l'Université de Grenoble 3, avec le laboratoire Lidilem, étudient comment se réalise cette inscription disciplinaire de l'écriture. Delcambre et Lahanier-Reuter (2012) notent que « dans la majorité des cas, ces aides

ne sont pas délivrées dans des dispositifs spécifiques, mais au hasard des cours » (p. 53) et que les étudiants n'ont alors pas une perception nette (voire pas de perception du tout) des aides apportées. On le voit, l'accompagnement de l'écriture des étudiants, s'il s'inscrit dans les disciplines, doit cependant veiller à mettre en avant sa fonction d'aide à l'écriture, à remettre l'écriture au centre sous peine de passer inaperçu et de manquer son but. En fait, les dispositifs les plus consistants prennent place dans les filières technologiques et professionnelles ou dans les classes préparatoires aux Grandes Écoles (Donahue, 2008). On peut citer ici les travaux de Lafont-Terranova (2014a, 2014b), qui a conçu et mis en œuvre un dispositif d'un format original, l'atelier d'écriture de loisir didactisé, destiné aux étudiants de l'Institut Universitaire de Technologie (IUT) d'Orléans (*cf.* chapitre des assises théoriques et considérations pratiques). Comparativement, l'inscription disciplinaire de l'écrit semble plus engagée et mieux matérialisée en Belgique.

2.2.2. *La dynamique belge*

Au-delà d'une exploration argumentée des problématiques d'écriture vécues par les étudiants universitaires, des chercheurs et universitaires belges tentent d'apporter des réponses concrètes sur le terrain et d'analyser les effets des dispositifs mis en place. Ainsi, à l'Université Libre de Bruxelles (ULB), une équipe de chercheurs et d'enseignants, dans le sillage de Pollet, ont mis en place un véritable dispositif d'acculturation aux écrits universitaires, allant d'une familiarisation générale à une inscription disciplinaire et évoluant vers l'écriture de recherche (Pollet, Glorieux et Tounouz, 2010). Ce dispositif prévoit une étape de familiarisation et d'appropriation générale, basée sur la lecture et l'écriture, et privilégie une dimension interactive. L'étape suivante, plus orientée vers une acculturation spécifiquement disciplinaire concrétise une collaboration entre spécialistes de l'écrit et spécialistes des disciplines concernées (*Ibid.*).

À l'Université Catholique de Louvain (UCL), un cours a été mis en place à la Faculté de Philosophie, Art et Lettres (FIAL), intitulé « Analyse et pratique du

discours universitaire » (Crahay, 2012, p. 65). Ce cours, initié par F. Thyryon et repris par M. Crahay, fait partie de la formation obligatoire □ il est sanctionné de crédits de cours (5 crédits ECTS) □ et concerne huit orientations disciplinaires différentes; il tente de concilier théorie et pratique, approche générale et spécificités disciplinaires. Selon Crahay (*Ibid.*), une des difficultés a été d'identifier les besoins de l'écriture universitaire en première année, beaucoup moins étudiée et théorisée que l'écriture de recherche en formation (Reuter, 2004)¹⁰. Il est à noter que ce dispositif s'oriente davantage vers « l'atteinte de la finalité épistémique de l'écrit que sur le respect d'un format textuel précis, dont l'existence semble plus hypothétique que réellement attestée » (*Ibid.*, p. 69). Il comporte une partie théorique et une partie pratique en groupes, toutes deux d'un volume de quinze heures; il visait entre autres à familiariser les étudiants de première année avec les pratiques littéraciées qui ont cours dans leur discipline, mais aussi à se situer vis-vis de celles-ci. Crahay annonce en effet comme un des enjeux du cours « les relations complexes, et rarement étudiées par la recherche francophone, entre format scientifique et formatage intellectuel » (*Ibid.*, p. 74).

À l'Université de Louvain-la Neuve, un dispositif au format un peu similaire (quinze heures de cours théorique et quinze heures de travaux pratiques) a aussi été mis en place, insistant sur « les relations complexes entre opérations cognitives et langagières sous-jacentes à la production d'un écrit universitaire » (Deschepper et Thyryon, 2008, p. 64). Ce cours, appuyé par une plateforme internet liée au cours inclut la constitution d'un portfolio regroupant les productions de l'étudiant. Il tente également, malgré un format réduit en nombre d'heures qui ne favorise pas cette ambition, d'impliquer le RÉ des étudiants, avec un travail des conceptions de l'écrit et la visée d'une meilleure conscience de ses façons de faire et de ses pratiques en situation (*Ibid.*). Toutefois, ce dispositif a « tenté d'agir sur les aspects cognitifs et praxéologiques du rapport à l'écrit, laissant en marge les dimensions affectives et

¹⁰ Par exemple l'écriture de thèse ou de mémoire de maîtrise.

axiologiques du concept » (*Ibid.*, p. 65). Dans le cas présent, l'inscription disciplinaire se traduit entre autres par la focalisation du travail d'écriture sur le type d'écrits de la discipline, privilégiant l'écrit argumenté universitaire. Selon les chercheuses menant l'expérimentation, il en ressort qu'un dispositif, aussi rigoureux et proche des difficultés des étudiants soit-il peut ne pas atteindre son but s'il néglige

de prendre en compte et travailler les représentations, l'investissement et les conceptions des étudiants à propos de l'écrit(ure), et plus particulièrement à propos du type et du genre d'écrit qu'il a à produire [...]; de favoriser la prise de conscience par chacun de ses façons de faire et de ses pratiques dans la nouvelle situation d'écrit(ure) à laquelle il est confronté, de manière à permettre la comparaison avec celles de ses pairs et avec ce qui est attendu, et à en éprouver la pertinence et l'ajustement à la situation. (Deschepper et Thyron, 2008, p. 77)

A l'Université de Liège (ULg), de nombreux dispositifs ont vu le jour: un cours d'aide à la rédaction de mémoire; un didacticiel de français pour une meilleure transition entre secondaire et supérieur; un cours en ligne intitulé "Pratiques du discours scientifique et technique"; des séminaires intitulés Ancrage facultaire IFRES associant ancrage disciplinaire et maîtrise de la langue; des modules en ligne pour les étudiants pour l'amélioration du français, en collaboration avec les enseignants de la discipline (Maréchal, 2012). Plus disciplinaire encore, le projet Euclide a permis une collaboration entre une enseignante de mathématiques et un linguiste, s'appuyant sur des expériences de corrections croisées, de mises en situation d'examen, tout cela visant à permettre aux étudiants de mieux prendre conscience des spécificités, des exigences, des erreurs possibles liées au traitement écrit de questions et problèmes mathématiques, à la structuration de la réponse écrite (*Ibid.*). En conclusion de son compte-rendu, Maréchal estime que « le souci d'une bonne maîtrise de la langue [...] est partagé par une bonne partie de la communauté académique, étudiants comme enseignants, linguistes comme non linguistes » (*Ibid.*, p. 137). Néanmoins, cette chercheuse relève en conclusion une récurrence des erreurs de langue commises quelles que soient les disciplines, suggérant la nécessité d'un travail plus métalinguistique, finalement plus transversal que spécifiquement disciplinaire.

Cette recension de dispositifs existants met en relief la complexité de la prise en charge des difficultés d'écriture des étudiants et la richesse des approches mises en place pour cela, que ce soit dans le monde anglophone ou francophone. Une synthèse de ce premier chapitre me permet de dégager des premières orientations pour la suite de ma recherche.

2.3. Synthèse de la problématique de recherche et mise en perspective

Ce premier chapitre expose que l'accompagnement de l'écriture universitaire □ ou son enseignement, selon les contextes¹¹ □ est une tradition ancienne et en constant renouvellement aux États-Unis, avec une influence nette dans le monde anglophone en général. Dans l'univers francophone, bien que l'idée d'un accompagnement de l'écriture à l'université soit plus récente, elle se met en place et s'exprime aussi de façon créative, mais avec plus ou moins de concrétisations selon les pays. En premier lieu, si la réalité des difficultés d'écriture des étudiants fait consensus, la nature et la cause de ces difficultés, ainsi que la façon d'y remédier donnent lieu à davantage de débat. Dans l'univers francophone, ces difficultés ont souvent été abordées sur un mode « défectologique » (Delcambre, 2009, p. 127), qui débouche sur des dispositifs de remédiation supposés rattraper ou refaire ce qui a été mal ou insuffisamment acquis dans les ordres d'enseignement précédent. Or les recherches plus récentes, en didactique du français notamment, ont montré d'une part le manque d'efficacité des approches de remédiation et d'autre part, chaque ordre d'enseignement portant ses propres caractéristiques d'écriture, que l'idée d'un enseignement de l'écriture terminé une fois pour toutes à la fin du primaire était révolue. L'écriture universitaire réclame en effet une véritable acculturation (Pollet, 2001) pour l'étudiant et ceci justifie l'intérêt d'un dispositif d'aide à l'écriture à

¹¹ J'ai opté pour le terme d'accompagnement, car certains étudiants ont un rapport à l'écrit traumatisé par l'école, ce qui appuie l'intérêt de changer de mode les concernant. De plus l'atelier est une invitation à oser, à expérimenter, puis à apprendre de ces expérimentations, et cette dynamique s'inscrit bien dans la visée d'autonomisation de la personne que porte l'accompagnement (Paul, 2009). Enfin, le caractère éminemment interactif de ce type d'atelier et la visée de transformations du rapport à l'écrit relèvent également de la dynamique transformatrice de l'accompagnement.

l'université. De plus, la compétence à écrire a longtemps été \square et est encore parfois \square abordée sous un angle purement linguistique, négligeant d'autres compétences, notamment textuelle et discursive (Moffet, 1995), mais aussi méthodologiques et cognitives (Romainville, 2000). Ceci soutient la pertinence d'un dispositif élargissant l'approche de l'écriture bien au-delà de la simple compétence linguistique.

Enfin, un débat existe concernant les avantages comparés d'une approche transversale (approche généraliste d'une écriture universitaire, centrée sur la communication et la langue) et d'une approche plus disciplinaire (approche plus contextualisée inscrivant l'écriture dans la discipline où elle prend place et tenant compte des spécificités de cette dernière). Or, chacune de ces approches porte ses propres atouts et ses propres limites, aussi semblent-elles plus complémentaires qu'exclusives l'une de l'autre (Russel *et al.*, 2009). L'approche transversale permet un accompagnement des difficultés de langue et d'écriture plus générales, mais les étudiants peinent à transférer les compétences ainsi acquises dans les contextes spécifiques où ils en auraient besoin. L'approche disciplinaire, quant à elle, familiarise l'étudiant avec les particularités de l'écriture¹² dans sa discipline, mais, lorsqu'elle se centre trop sur les spécificités de la discipline, elle n'est plus perçue par les étudiants comme une aide à l'écriture et risque de passer inaperçue. De plus, elle néglige parfois les problèmes langagiers de l'étudiant et comporte le risque d'un formatage intellectuel, avec des étudiants qui se contenteraient d'appliquer des règles de composition préétablies.

Ces constats invitent donc à envisager une approche qui n'exclue pas les difficultés de langue de l'étudiant, mais qui ne se focalise pas pour autant sur celles-ci et ne s'y cantonne pas; une approche qui tienne compte des spécificités disciplinaires sans non plus s'y enfermer; cela suggère un format de dispositif qui ne soit pas fondu dans la discipline mais qui affirme son identité de dispositif d'accompagnement de

¹² On pourrait d'ailleurs parler d'écritures au pluriel, car on peut distinguer notamment écriture en formation et écriture de recherche (voir Reuter, 2004).

l'écriture. Une telle approche se doit également de rester vigilante quant aux risques de formatage intellectuel; elle peut pour cela mettre en relief l'importance de l'écrit, souligner les fonctions qu'il revêt et toujours inciter l'étudiant à garder vivante sa propre réflexion sur ses choix et ses stratégies d'écriture, à les identifier et à les assumer. Un tel projet implique un abord plus large de l'écrit, incluant le RÉ des étudiants. Peu de dispositifs semblent cependant s'être donné l'objectif de concerner le RÉ des étudiants dans toutes ses dimensions, en tout cas de manière formalisée et assumée, et il sera intéressant de se donner ce projet-là. Le dispositif mis en place pourra également viser la sollicitation, chez l'étudiant, d'une attention réflexive posée sur sa propre écriture (Donahue, 2007; Fisher et Frey, 2011; Niwese 2010). Enfin, reprenant des recommandations de Purser (2011) citées plus haut, l'intervention doit favoriser l'interactivité entre pairs. L'un des formats de dispositif d'aide à l'écriture qui semble le mieux répondre à cette diversité d'exigences est celui proposé par Lafont-Terranova (2014a) sous le terme d'atelier d'écriture de loisir didactisé.

Dans le chapitre suivant je vais donc détailler les bases théoriques et les contextes pratiques qui me permettent de baliser, d'orienter et d'étayer la conception puis la mise en œuvre de l'intervention qui sert de terrain pour cette recherche. J'y détaillerai le rapport à l'écrit, qui permet d'élargir la prise en charge des problèmes d'écriture au-delà d'une approche purement technique de la langue. J'aborderai également la notion d'identité ainsi que ses liens avec l'écriture; ceux-ci viennent appuyer l'intérêt du RÉ dans l'accompagnement de l'écriture des étudiants et permettent de mieux formaliser cet accompagnement de l'étudiant face aux « ruptures » (Delcambre, 2009) qu'il rencontre à l'université. Je présenterai, enfin l'atelier d'écriture, format d'intervention retenu pour répondre au mieux aux besoins retenus au fil de la problématique.

DEUXIÈME CHAPITRE □ ASSISES THÉORIQUES ET CONSIDÉRATIONS PRATIQUES

À l'issue de la problématique se précise le projet de cette RI et se dessinent des axes concernant l'intervention; concevoir un modèle d'intervention qui tienne compte des caractéristiques de la discipline universitaire où elle s'inscrit, mais offre à l'étudiant un contexte lui permettant de travailler la langue, qui aborde la maîtrise de l'écrit sous l'angle de ses différentes compétences □ dont les compétences linguistique, mais surtout textuelle et discursive □, qui concerne le RÉ des participants et qui sollicite chez eux une attitude réflexive envers leur écriture. J'ai choisi d'y associer une pratique de méditation favorisant une qualité de présence ou un ancrage identitaire. Ce dernier choix, davantage influencé par ma propre pratique que par l'exploration de dispositifs déjà existant à l'université, peut néanmoins s'argumenter à partir d'autres approches, notamment en création littéraire aux États-Unis. Ces axes constituent des fondations théoriques pour cette recherche, mais, plus encore, ils y jouent le rôle d'inducteurs, c'est-à-dire qu'ils en guident le déroulement, en impulsent le mouvement. Ils suggèrent des objectifs et des voies de passage pour l'intervention. Ils éclairent et en partie configurent l'observation du déroulement de cette intervention et des fruits qu'elle portera. Je vais donc essayer de les explorer maintenant en leur attribuant cette fonction d'assise théorique et d'inducteur du mouvement de recherche.

Je commencerai par présenter le RÉ, dont l'émergence renouvèle la manière d'aborder l'écriture universitaire, son enseignement ou son accompagnement. La présentation de cette notion va de pair avec une intervention qui, d'une part, conçoit l'écriture autrement que comme la maîtrise de micro-habiletés linguistiques (Delcambre, 2009; Glorieux *et al.*, 2006) et qui, d'autre part, souhaite amener l'étudiant à une meilleure identification de ses manières d'écrire (Deschepper et Thyron, 2008). Dans une deuxième partie, j'aborderai différentes notions

susceptibles d'étayer mon choix d'associer une approche introspective au travail de l'écriture, telles que l'identité et la perception de soi ou encore la notion d'identité narrative, qui toutes me semblent fonder le lien entre soi et écriture. Dans un troisième temps, puisque c'est le format d'intervention qui me semble le mieux répondre aux exigences du terrain où ma recherche prend place ainsi qu'aux axes retenus à l'issue de la problématique, je présenterai ce qu'est un atelier d'écriture et les différents modèles d'ateliers ayant déjà cours, notamment en milieu universitaire. Je pourrai ainsi situer et argumenter mon choix de l'atelier d'écriture de loisir didactisé (Lafont-Terranova, 2014a). Cette dernière partie posera ainsi les jalons pour la mise en forme de mon intervention.

1. LE RAPPORT À L'ÉCRIT

La notion de rapport à l'écriture (Ré) (Barré-de Miniac, 2000) a apporté un socle théorique susceptible d'étayer des approches de formation ou d'aide à l'écriture non focalisées sur la compétence linguistique. Aux États-Unis, le Ré ne se nomme pas comme conception théorique à part entière, mais transparait néanmoins dans les écrits de certains chercheurs (Bazerman *et al.*, 2005; Beaufort, 2007; Russel *et al.*, 2009; Wardle, 2009). Il est plus explicitement théorisé dans le secteur francophone de la recherche sur l'écriture universitaire. Dans le sillage de Barré-de Miniac, d'autres chercheurs ont développé et prolongé cette notion; c'est le cas de Chartrand et Blaser (2008), qui ont défini le rapport à l'écrit (RÉ). Je vais donc présenter le Ré et son ancrage théorique, puis le RÉ et ses évolutions, en justifiant mon choix de conserver le RÉ comme référence, bien que mon projet concerne essentiellement l'écriture. Enfin, je préciserai l'intérêt du RÉ dans une perspective d'aide à l'écriture universitaire.

1.1. Le rapport à l'écriture

La problématique a montré que l'écriture ne saurait se résumer à une compétence technique, à la maîtrise d'habiletés d'ordre linguistique et que mettre en œuvre un dispositif d'accompagnement de l'écrit à l'université impose aujourd'hui

une meilleure prise en compte du contexte et de l'étudiant. Tenir compte du contexte signifie identifier les spécificités de la discipline où s'inscrit le dispositif ; tenir compte de l'étudiant se concrétise en impliquant son RÉ dans des pratiques appropriées pour cela, en sollicitant la capacité de l'étudiant à identifier ses façons de faire et ses stratégies d'écriture, « de manière à permettre la comparaisons avec celles de ses pairs et avec ce qui est attendu, et à en éprouver la pertinence et l'ajustement à la situation » (Deschepper et Thyron, 2008, p. 77). La notion de RÉ va nous permettre d'ouvrir ce chapitre et nous fournira les bases nécessaires pour mieux comprendre les parties suivantes.

1.1.1. Émergence de la notion de rapport à l'écriture

La notion de Ré a été formalisée vers la fin des années quatre-vingt-dix par Barré-de Miniac (2000) et a rapidement fait référence en didactique de l'écriture. Reprise et développée depuis par d'autres chercheurs, elle est encore en évolution aujourd'hui, insuffisamment stabilisée pour être considérée par la plupart de ces chercheurs comme un concept, qui lui préfèrent à ce jour le terme de "notion" (Barré-de Miniac, 2008; Chartrand et Blaser, 2008; Dabène, 2008). L'écriture y est envisagée sous l'angle d'une pratique langagière plutôt que sous l'angle, trop restrictif, d'une compétence technique :

La référence aux seules caractéristiques linguistiques est inadéquate pour désigner ce qui est compétence acquise et apprise, savoir, pratiques, habitus, rapports sociaux inscrits et construits dans le langage, alors même que ces désignations ne peuvent être mises en relation avec précision et stabilité avec un domaine de compréhension et de production linguistique. (Bautier, 2001, p. 118)

La notion de Ré s'appuie également sur le concept de rapport au savoir (Beillerot, 1989; Charlot, 1997; Chevallard, 1985, 2003), qui s'intéresse aux rôles du sujet dans l'appropriation du savoir, du contexte social, des valeurs et intérêts que le sujet apprenant accorde au savoir. Beaucher le définit comme « la relation émotive et subjective qu'un sujet entretient avec l'apprentissage » (2010, p. 68). Le rapport au savoir met également en avant l'idée d'une distanciation, d'une réflexivité par rapport au savoir et cette nuance s'inscrit parfaitement dans les visées de l'intervention que je

souhaite mettre en place. Enfin, un autre concept, celui de représentation sociale, développé par Moscovici (1961), repris par Jodelet (1994, 2006) ou Astolfi (1991, 1992; Astolfi et Develay, 1989), se retrouve également au sein du Ré. La représentation sociale se définit par rapport à un groupe social pour qui elle désigne une même réalité : « C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1994, p. 37). Nous allons voir que cette notion trouve effectivement sa place dans la constitution du Ré.

1.1.2. Le rapport à l'écriture

Barré-de Miniac (2000) a exploré le fonctionnement des scripteurs et les différentes dimensions concernées, psycho-affectives, cognitives et socio-linguistiques, puis les aspects sociaux et culturels, du rapport à l'écriture. Elle définit quatre axes pour ce dernier.

Le premier de ces axes est l'investissement de l'écriture, incluant la force d'investissement et le type d'investissement. Si l'investissement désigne « l'intérêt affectif pour l'écriture et la quantité d'énergie qu'on y consacre » (*Ibid.*, p. 118), la frontière autant que les liens entre ce qui est vécu par le sujet concerné et la réalité de sa pratique restent à préciser.

En second viennent les opinions et les attitudes. Selon Barré-de Miniac : « la distinction entre les deux notions est importante, les opinions se rapportant aux déclarations, aux dires, et les attitudes aux comportements, les unes et les autres pouvant être ou non en concordance » (*Ibid.*, p. 120). Si cette distinction est intéressante, elle reste parfois délicate à matérialiser. Il s'agit là d'une sous-catégorie des représentations sociales, recouvrant « le champ des valeurs et des sentiments accordés à l'écriture et à ses usages, sous l'angle des avis, des jugements et des attentes à son égard pour la réussite scolaire, ainsi que pour la vie sociale et professionnelle » (*Ibid.*, p. 121).

Viennent ensuite les conceptions de l'écriture et de son apprentissage. Celles-ci relèvent des représentations évoquées plus haut, qui sont répandues chez les apprenants, mais aussi dans l'institution scolaire elle-même, influençant les méthodologies d'apprentissage.

Enfin, cette chercheuse distingue le mode d'investissement, précisé entre parenthèses par « mode de verbalisation » : « cette dimension désigne la façon dont les élèves parlent, réussissent à parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de leurs pratiques » (*Ibid.*, p. 124). Ultimement, c'est effectivement le terme de « mode de verbalisation du processus scriptural » (Barré-de Miniac, 2008, p. 15) qui sera retenu.

1.1.3. Une évolution du rapport à l'écriture : le rapport à l'écrit

Le projet de Barré-de Miniac avec le Ré est de s'inscrire dans « la perspective [...] d'une didactique qui articule recherche et intervention didactique » (*Ibid.*, p. 19). Cette visée habite également les évolutions ou transformations ultérieures du Ré. Chartrand et Blaser (2008) élargissent le Ré en y impliquant également la lecture et définissent le rapport à l'écrit (RÉ) et lui attribuent également quatre dimensions recouvrant partiellement celles de Barré-de Miniac (2000 ; 2008) :

- la dimension affective du RÉ concerne les sentiments et les émotions, voire les passions du sujet concernant l'écrit [...];
- la dimension axiologique concerne les valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu;
- la dimension conceptuelle (idéelle) renvoie aux conceptions, aux idées, aux représentations du sujet à propos de la nature de l'écrit, de sa place dans la société, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage en général [...];
- la dimension praxéologique a trait aux activités des sujets en matière de lecture et d'écriture : ce qu'ils lisent et écrivent, la manière (processus et outils), le moment et le temps investi dans ces activités. (Chartrand et Blaser, 2008, p. 111)

Le RÉ s'inspire directement du Ré : les deux chercheuses soulignent que « la dimension affective du RÉ touche bien à l'investissement psychique » (Chartrand et

Blaser, 2008, p. 112), que « les opinions et attitudes sont souvent des indices des valeurs » (*Ibid.*) et que les conceptions font bien partie de la dimension conceptuelle du RÉ » (*Ibid.*). Toutefois, la manière de concevoir les dimensions diffère, comme pour la dimension praxéologique qui constitue un élément distinct chez Chartrand et Blaser. À cette époque, elles lui attribuent un statut différent de celui des trois autres dimensions : « Ainsi, si les activités doivent être appréhendées dans le RÉ, elles n'en constituent pas pour autant une dimension » (2008, p. 113); néanmoins, les pratiques « ne sauraient être reléguées au rang de manifestations » (Chartrand et Prince, 2009). Inversement, le mode de verbalisation, spécifié chez Barré-de Miniac comme une dimension à part entière, apparaît sous-entendu ou plus exactement fondu dans les autres dimensions chez Chartrand et Blaser.

1.1.4. *Évolutions du RÉ*

On voit que dans la première définition de Chartrand et Blaser (2008), la dimension praxéologique a trait aux "pratiques" d'écriture ou de lecture, c'est-à-dire aux activités effectives. Or, d'une part, il est difficile d'avoir accès aux pratiques effectives des étudiants, d'autre part, puisqu'il est question ici de "rapport" à l'écrit, on peut estimer que les pratiques effectives témoignent du RÉ, ou le reflètent, mais qu'elles n'en constituent pas une dimension à part entière. C'est ce qui a conduit dans un premier temps Chartrand et Blaser (2008) à distinguer la dimension praxéologique des autres dimensions du RÉ, puis Blaser, Saussez et Bouhon (2014) à préciser la définition du RÉ :

Le rapport à l'écrit, c'est l'ensemble des significations construites par un individu à propos de l'écrit, de son apprentissage et de ses usages ; il est le fruit d'interactions complexes et évolutives entre les sentiments éprouvés pour l'écrit par l'individu (dimension affective), les valeurs qu'il lui attribue (dimension axiologique), ses conceptions (dimension conceptuelle) et les jugements sur ses pratiques liées à l'écrit (dimension praxéologique). Le rapport à l'écrit façonne les attitudes du sujet vis-à-vis de l'écrit et détermine ses pratiques, lesquelles, à leur tour, nourrissent les dimensions du rapport à l'écrit.

Dans le schéma ci-dessous, Lampron distingue une sphère représentationnelle qui comprend les trois dimensions du RÉ que sont les dimensions conceptuelle, axiologique et affective.

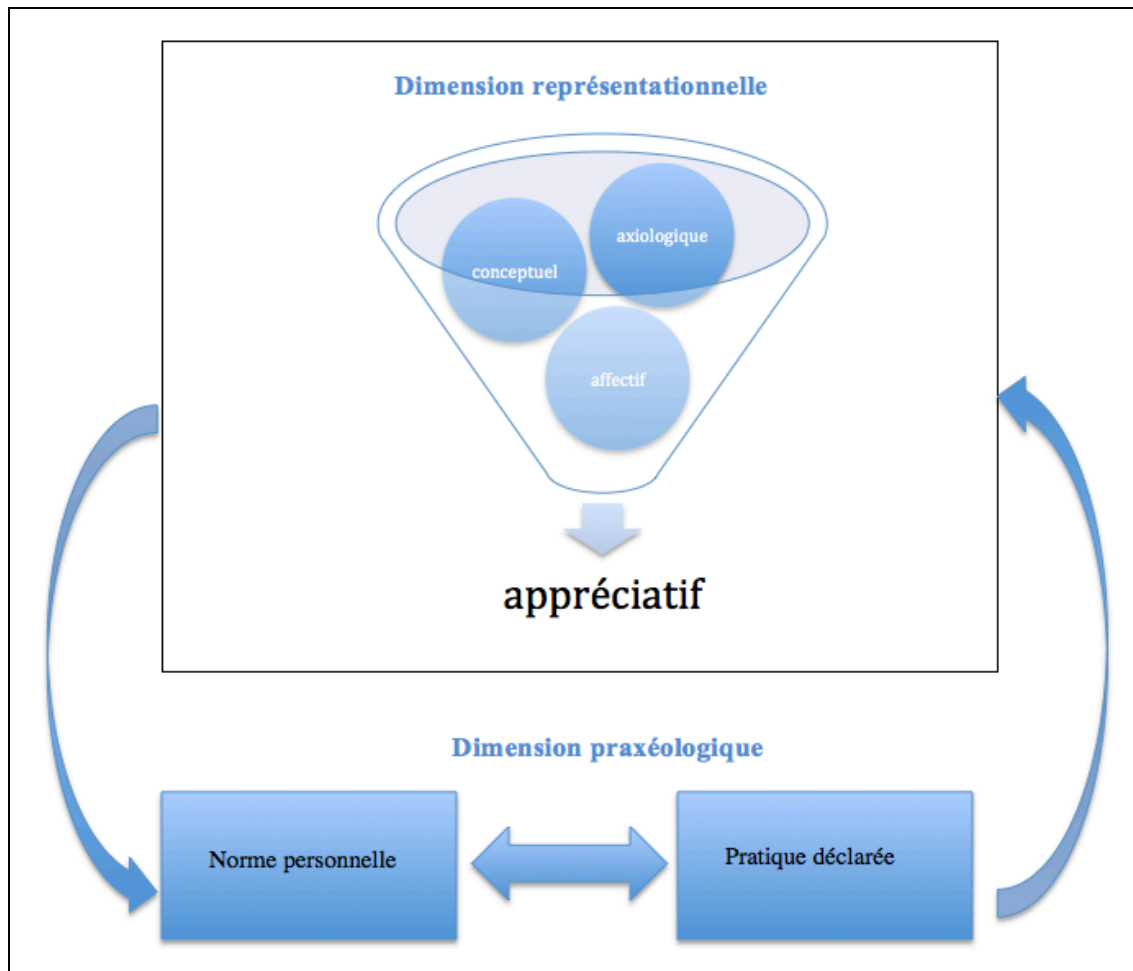


Figure 1 : Schéma du rapport à l'écrit (Lampron, 2014).

Ces trois composantes de la sphère représentationnelle façonnent les jugements et déterminent ainsi un regard appréciatif sur l'écriture, une sorte de synthèse de la sphère représentationnelle. On voit que la sphère représentationnelle influence les pratiques en traçant une norme personnelle, tandis que les pratiques influencent en retour les représentations. Ce dernier point est crucial, car il signifie que si les conceptions influencent les pratiques, celles-ci, en retour, fournissent un

bras de levier susceptible de faire évoluer les trois dimensions axiologique, affective et conceptuelle.

Plus récemment, en prolongement de ces premières conceptions, Blaser affine encore sa définition et propose le schéma suivant :

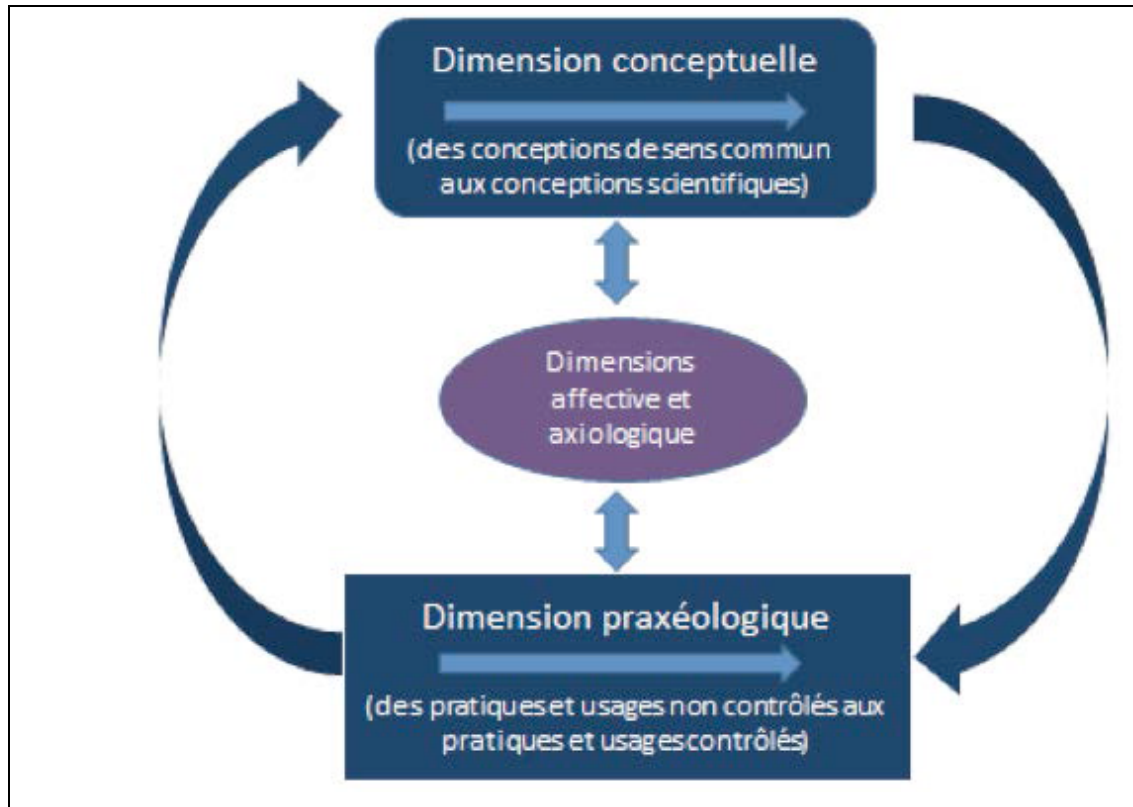


Figure 2 : Schéma du rapport à l'écrit d'enseignants ou de futurs enseignants (Blaser *et al.*, 2015, p. 55)

A partir de l'analyse de données issues d'enquêtes auprès de futurs enseignants aux profils très variés¹³, elle précise comment peuvent évoluer les

¹³ Il s'agit d'étudiants au Baccalauréat en enseignement secondaire (BES), en général étudiants dans la vingtaine, sortis de leurs études collégiales et d'étudiants au Baccalauréat en enseignement professionnel (BEP), plutôt des professionnels expérimentés qui visent à devenir enseignants de leur spécialité professionnelle (Blaser *et al.*, 2015).

dimensions conceptuelle et praxéologique de ces étudiants. Ainsi, ces étudiants passent de conceptions de sens commun à des conceptions scientifiques. Ensuite, empruntant ce concept à Vygotski et l'appliquant aux tâches d'écriture, Blaser suggère que les étudiants passent de pratiques et usages non contrôlés à des pratiques et usages contrôlés. Ce schéma met également en relief l'interaction qui existe entre dimension conceptuelle et dimension praxéologique. Il me fournit des indices pour les visées possibles de mon intervention : essayer □ et notamment à travers des mises en pratique □ de faire évoluer les conceptions de sens commun des étudiants vers des conceptions plus scientifiques et, bien sûr, de faire évoluer leurs pratiques d'écriture en termes de contrôle. Cette nouvelle conceptualisation du RÉ fournit également des axes pour la mise en œuvre de l'intervention, c'est-à-dire envisager des pratiques d'écriture qui soient, de façon ciblée, susceptibles de bouger des conceptions en place.

1.2. Intérêt du rapport à l'écrit dans une visée d'aide à l'écriture universitaire

À partir de ces évolutions du RÉ, l'intérêt d'impliquer ce dernier dans l'accompagnement de l'écriture des étudiants se précise; cet intérêt se justifie aussi à partir des problèmes d'écriture observés chez les étudiants.

1.2.1. Les dimensions du RÉ concernées dans les problèmes des étudiants

Que ce soit explicitement chez les chercheurs francophones, ou plus implicitement chez les anglophones pour qui le rapport à l'écrit ne se concrétise pas comme une notion théorique abordée de façon distincte, le RÉ imprègne fortement l'analyse des difficultés d'écriture des étudiants. La dimension qui semble la plus invoquée et la plus concernée est la dimension conceptuelle, c'est-à-dire les conceptions que l'étudiant a de l'écriture, de sa fonction ou de sa finalité au sein du travail académique ou de la recherche, ainsi que des écrits à fournir (Delcambre et Reuter, 2002a, 2002b; Guibert, 2003; Reuter, 2004).

Reuter (2004) observe ainsi chez les étudiants des représentations inadéquates de l'écriture, par exemple: une fonction uniquement transcriptive, révélant l'absence de dimension heuristique ou encore une place secondaire de l'écriture, temporellement et hiérarchiquement, dans la recherche en formation, impliquant une importance restreinte et sous-estimée du travail de réécriture (Reuter, 2004). Guibert (2003), quant à elle, souligne les conceptions d'une écriture sans effort, le « texte logorrhée » (découlant d'une représentation de l'écriture littéraire comme un don); elle évoque également l'idée d'une écriture scientifique qui serait le reflet de la vérité, le « texte reflet », ainsi que la conception d'une écriture qui peut se faire en dehors de tout contexte d'énonciation, le « texte flottant ». Toutes ces conceptions, inappropriées ou incomplètes, perturbent voire inhibent l'écriture des étudiants. Par exemple, l'idée d'une écriture réduite à sa dimension transcriptive implique, d'une part, une écriture qui doit se donner directement mais qui ne s'élabore pas dans sa réalisation et, d'autre part, une activité d'écriture au cours de laquelle l'étudiant apprend peu de ce qu'il écrit. La conception d'une écriture comme un don peut décourager l'étudiant qui se voit raturer son texte, alors que ces ratures font partie intrinsèque du processus d'écriture, qu'elles révèlent le mouvement d'élaboration et d'émergence d'une pensée ou d'une argumentation (Grésillon, 2002; Lavelle, 2005).

A cela s'ajoutent des conceptions concernant les écrits: les étudiants sous-estiment l'importance de l'organisation du texte, n'en retenant que la dimension formelle □ vue comme une simple juxtaposition de parties □ au détriment du mouvement et de la structuration de la recherche elle-même (Delcambre et Reuter, 2002b; Reuter, 2004). Ils considèrent souvent cette organisation comme arbitrairement imposée, ne conceptualisent que rarement la notion d'un destinataire pour leur écrit et estiment que le savoir délivré rend secondaire, à proportion de sa force et de son importance, la question de la forme textuelle (Reuter, 2004). Là encore, nous pouvons discerner dans ces conceptions l'influence néfaste qu'elles peuvent avoir; ainsi, l'absence de destinataire et le fait de sous-estimer la dimension

formelle de l'écrit nuisent à la clarté du texte, à son adaptation au contexte et au mouvement de pensée qui le sous-tend (ce que révélerait davantage une structuration assumée). Remarquons aussi que ces conceptions concernent bien les dimensions textuelles et discursives de l'écriture et non simplement la dimension linguistique (Moffet, 1995).

Il existe encore d'autres facteurs pouvant être reliés au RÉ et qui interfèrent dans l'écriture des étudiants ou qui s'y manifestent. Citons la manière de se désigner (Charmillot, 2013; Charmillot, Cifali et Dayer, 2006; Delcambre et Reuter, 2002a) ou de se vivre comme sujet scripteur (Delcambre et Reuter, 2002a; Lafont-Terranova, 2009; Scheepers, 2012). Ceci rappelle l'importance du sujet dans les représentations sociales (Jodelet, 1994, 2006) et dans la notion même de "rapport à" (Beillerot, 1989; Charlot, 1997), évoquant l'idée d'un rapport à soi sous-jacent dans le rapport à l'écriture (Niwese, 2010). Elles rejoignent la notion de sujet écrivant (Lafont-Terranova, 2014a) et font partie avec elle des notions qui motivent mon souhait d'associer un travail introspectif et perceptif aux pratiques d'écriture constituant mon intervention. Ces différents facteurs concernent effectivement les dimensions conceptuelles et axiologiques du RÉ. Il semble donc judicieux d'attirer l'attention de l'étudiant sur ces différentes représentations qu'il porte, le plus souvent à son insu, concernant le fonctionnement de l'acte d'écrire et la finalité de l'écriture aussi bien que de l'écrit.

1.2.2. Les visées de l'aide à l'écriture universitaire qui concernent le RÉ

Le RÉ apparaît également dans les recommandations ou les objectifs de l'aide à l'écriture universitaire. Moins étudiée, probablement parce que plus difficile à saisir, la dimension affective est néanmoins évoquée et prise en compte □ il va de soi qu'un rapport souffrant à l'écriture ne facilite pas l'écriture; or la peur (André, 1994; Cifali et André, 2007) ou les blocages (Paré, 2003) sont fréquents. Ainsi, les cours de première année aux États-Unis, dans le mouvement WAC (*Writing Across the Curriculum*) se donnent comme visée, entre autres, « l'épanouissement personnel, la

connaissance de soi, la confiance en soi » (Donahue, 2007, p. 86) ou encore « cherchent à faire s'épanouir l'étudiant comme être humain et être intellectuel, à susciter son goût pour l'écriture, et à lui donner confiance dans ses capacités d'écriture » (*Ibid.*).

De manière plus spécifique, certains traits de l'écriture universitaire accentuent la pertinence de prendre en compte le RÉ pour l'aide à l'écriture. Ainsi, la représentation qu'ont les étudiants d'une écriture existant sans contexte se heurte aux spécificités de l'écriture universitaire et aux spécificités disciplinaires. La conscience du contexte dans lequel doit s'inscrire l'écrit et sa prise en compte sont aujourd'hui considérées comme incontournables par de nombreux chercheurs et didacticiens, francophones ou anglophones (Alava et Romainville, 2001; Bazerman *et al.*, 2005; Blaser, 2007; Blaser et Chartrand, 2009; Deane et O'Neill, 2011; Delcambre, 2009; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010; Deschepper, 2008; Ochsner et Fowler, 2004; Pollet, 2001, 2012; Reuter, 2004; Russel *et al.*, 2009). Cette prise en compte du contexte se matérialise notamment à travers l'inscription disciplinaire de l'écriture, ainsi qu'en attestent le mouvement WiD (Bazerman *et al.*, 2005; Deane et O'Neill, 2011; McLeod et Maimon, 2000) ou les multiples expérimentations menées en Belgique (Crahay, 2012; Maréchal, 2012; Pollet, Glorieux et Tounougou, 2010).

La notion de genre textuel témoigne également de la nécessaire prise en compte du contexte dans lequel s'inscrit toute production écrite. Selon Donahue : « Les genres sont conçus comme des façons provisoires de mettre en mots, de construire et de communiquer des contenus, plus ou moins stables, au sein de différents groupes » (2007, p. 83). Cette notion a progressivement pris une place importante dans la façon d'aborder et d'accompagner l'écriture universitaire. Au Québec, je retiens la définition proposée par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal :

On peut définir le genre comme un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical,

graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples, mais relativement stables dans le temps. (2015, p. 3)

Chaque discipline possède ses genres privilégiés et détermine leurs caractéristiques communes, que l'étudiant va devoir s'approprier. On voit également que le genre textuel porte un caractère provisoire, c'est-à-dire évolutif en réalité, souple, mais en même temps stable, porteur de repères. Les auteures soulignent d'ailleurs l'importance du mot « relativement » pour qualifier le caractère stable du genre; elles évoquent « une tension permanente entre la stabilité des caractères génériques d'un genre et leur transformation » (*Ibid.*, p. 5).

Cette tension constante entre stabilité et transformation, ainsi que la grande diversité des genres textuels que les étudiants seront amenés à rencontrer (Donahue, 2007; Messier et Lafontaine, 2016) invitent à une conscience réflexive de la notion de genre : une capacité pour l'étudiant à saisir, moduler et, éventuellement, revendiquer les spécificités de son écrit au sein du groupe où il prend place, ainsi que le sens de cette inscription pour lui. Ceci inclut l'appartenance à une communauté par appropriation de ses normes d'écriture, des genres qui la caractérisent (Bazerman, 1988), mais aussi, pour une part, un positionnement critique vis-à-vis des règles de cette communauté en affirmant sa singularité et en s'affranchissant plus ou moins de ces règles (Russel *et al.*, 2009). La dimension praxéologique y est donc sollicitée, ainsi, probablement, que les dimensions axiologique et affective, au sens où la manière qu'aura l'étudiant d'intégrer et de faire siennes les règles de genre ayant cours dans son environnement disciplinaire témoignera de sa manière de s'inscrire dans cette communauté, de son rapport aux règles d'écriture qui la caractérisent. Mais cette perspective d'une "conscience réflexive" ne s'applique pas uniquement au genre et peut s'associer à l'écriture d'une manière générale.

1.2.3. Adopter une posture réflexive envers l'écriture

Bien que n'étant utilisé de manière littérale que par quelques auteurs, le terme de "conscience réflexive" me permet de regrouper sous une même bannière un

certain nombre de visées préconisées par des chercheurs ayant analysé les problèmes d'écriture des étudiants ou les limites des dispositifs d'aide déjà en place. Lorsqu'ils parlent de réflexivité du langage, Chabanne et Bucheton évoquent « une prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate que constitue le langage » (2002, p. 3), ainsi qu'une dimension « épi et métalinguistique » (*Ibid.*), fonction de contrôle et de régulation du discours. Ils associent à ces dimensions l'idée de « création d'un espace intersubjectif » (p. 4) auquel je peux référer les notions de communauté discursive et de genre, évoquées dans la partie précédente. Chabanne et Bucheton associent également à la réflexivité l'idée de positionnement par rapport au discours en vigueur dans le contexte (*cf.* partie précédente) et celle de construction identitaire « par la conquête d'un point de vue singulier » (2002, p. 6). Cette réflexivité du langage peut s'appliquer au langage lui-même, ou, pour ce qui m'intéresse, faire en sorte que l'écrit devienne son propre objet, se réfléchisse lui-même, afin de fournir à l'étudiant davantage de distanciation et de contrôle sur son écriture. C'est pourquoi je parle de conscience réflexive, une attention qui se tourne sur le processus d'écriture et sur l'écrit produit.

Ce qui est envisagé est une distanciation vis-à-vis de l'écriture, une capacité à en identifier les processus, à les analyser et les faire évoluer, à les adapter en fonction de l'écrit souhaité, du contexte. Selon Allan et Driscoll (2014) : « Reflection is one way to bridge the divide between thought and action □ an opportunity for students to describe their internal process, evaluate their challenges, and recognize their triumphs in ways that would otherwise remain unarticulated » (p. 37). Le terme *reflection* peut ici s'envisager sous l'angle de réflexion, mais aussi de "réfléchissement". Certains auteurs emploient concrètement ce terme de conscience réflexive; c'est le cas de Rinck (2012) qui se réfère pour cela à la notion de praticien réflexif (Schön, 1994). Cette chercheuse le rapproche du terme anglo-saxon *language awareness*, c'est-à-dire ouverture au langage et y voit l'objet possible d'un enseignement de la littératie, ainsi défini:

1) attitude générale par rapport au langage et à son apprentissage, 2) objet et outil à la fois, pour penser par soi-même (« penser » si l'on met l'accent sur la construction des savoirs, « par soi-même » si l'on met l'accent sur la construction de soi [...], 3) outil de contrôle et de révision des textes en lieu et place de lecteurs dont on peut difficilement cerner les attentes et réactions, autrement dit un outil pour anticiper le sens et analyser ses effets dans l'action. (Rinck, 2012, p. 87)

Cette distanciation relève bien du RÉ et ce dernier fournit un outil adéquat pour envisager comment favoriser cette conscience réflexive sur/de l'écriture chez l'étudiant. Le terme *awareness* a d'ailleurs une certaine récurrence dans la littérature anglo-saxonne au sujet de l'enseignement de l'écriture universitaire, il peut se traduire par « éveil à », « ouverture à » ou « conscience de ». Il s'applique soit à l'écriture elle-même, aux stratégies employées par exemple, soit à certaines des notions qui s'y rapportent, telles que les notions de genre textuel ou de transfert. Il apparaît chez Somerville et Creme (2005) ou chez Beaufort (2007), qui parle par exemple de *genre awareness*; je citerais également l'expression *meta-awareness* (Beaufort, 2007; Moore, 2012). Dans le même ordre d'idée revient également le terme *mindfulness* (Beaufort, 2007; Wardle, 2009), généralement traduit par « pleine conscience » et qui s'inscrit dans la même lignée.

Pollet (2012) utilise le terme de posture réflexive, tandis que Donahue évoque une conscience d'écriture ((2007, p. 89) □ que les étudiants n'acquièrent qu'au fil de leur parcours universitaire □ s'approchant selon moi d'une métacognition; cette dernière peut parfois s'appuyer sur une ébauche de connaissance métalinguistique et métadiscursive, connaissance agissant comme un indicateur susceptible d'attirer l'attention de l'étudiant sur tel ou tel aspect de son écriture. De fait, la dimension métacognitive est aussi fréquemment évoquée comme une des visées que doit se donner l'aide à l'écriture universitaire. Barré-de Miniac (2000) l'évoque à propos d'ateliers d'écriture sollicitant la dimension du mode de verbalisation; l'expression "*meta-cognitive*" *process writing* est reprise par Bazerman *et al.* (2005), tandis que Allan et Driscoll (2014) relient travail réflexif et

metacognitive awareness. Beaufort (2007) suggère que la *meta-cognition* favorise le transfert des compétences d'un contexte d'écriture à un autre, point de vue également rapporté par Donahue (2012). Escorcía (2010), à l'issue d'une étude menée sur les liens entre métacognition et performance à l'écrit, préconise elle aussi, pour l'aide à l'écriture universitaire, de favoriser ce retour réflexif sur l'écriture.

1.3. Conscience réflexive et aide à l'écriture: quels ponts possibles?

Une des catégorisations possibles pour l'aide à l'écriture universitaire est celle qui consiste à envisager les dispositifs soit selon une inscription disciplinaire, soit selon une visée transversale. Ces deux modalités se manifestent par exemple à travers les mouvements WAC et WiD aux États-Unis.

1.3.1. Inscription disciplinaire et/ou approche transversale

L'inscription disciplinaire, s'appuyant sur la notion de genre et sur le fait qu'un genre ne saurait s'enseigner en dehors de son contexte de production (Ochsner et Fowler, 2004; Wardle, 2009), met en avant la contextualisation de l'écrit et tente pour cela d'impliquer les enseignants des disciplines concernées (Bazerman *et al.*, 2005; Buzzi, Grimes et Rolls, 2012; Maréchal, 2012; Pollet, 2001; Russel *et al.*, 2009). Actuellement, cet axe de travail est bien admis et représenté, son intérêt ne faisant aucun doute. Buzzi, Grimes et Rolls (2012) militent pour une appropriation de l'aide à l'écriture par les enseignants des disciplines afin d'optimiser l'implication de l'étudiant dans son cursus et de favoriser les échanges entre enseignants. Delcambre et Lahanier-Reuter (2012) signalent toutefois que, lorsque cette aide est disséminée au sein des activités propres à la discipline, les étudiants n'en perçoivent pas toujours la réalité et n'en retirent pas tout le bénéfice possible. Enfin, le risque existe d'une focalisation sur les spécificités des écrits de la discipline, pouvant même être perçus par les étudiants comme des règles de bonne conduite et donc de bonne notation, avec les risques corolaires que sont le formatage intellectuel (Crahay, 2012; Russel *et al.*, 2009) et le manque de recul ou de conscience réflexive.

L'approche transversale, visant un enseignement plutôt généraliste de l'écriture universitaire, est souvent remise en question actuellement, notamment du fait qu'il n'existe pas d'écrit universitaire académique type et qu'un enseignement généraliste de l'écriture universitaire, tel que proposé en *First Year Composition* (FYC) par exemple, manque par conséquent son but, voire place l'étudiant dans l'illusion de posséder des savoir-faire pseudo-universels (Ochsner et Fowler, 2004; Wardle, 2009). De plus, le transfert des compétences acquises n'est guère évident (Donahue, 2007; Moore, 2012; Ochsner et Fowler, 2004) : « Pour l'étudiant, les pratiques génériques dans les disciplines, liées aux savoirs disciplinaires, sont relativement claires, alors que le savoir et le savoir-faire généralisés propres aux cours de la première année le sont beaucoup moins » (Donahue, 2007, p. 89). Mais cela n'exclut pas leur réalité, ni la valeur transversale de l'écriture (*Ibid.*).

1.3.2. Une conscience réflexive de l'écriture

Une approche transversale garde d'ailleurs son intérêt et un certain nombre de chercheurs continuent de l'explorer ou d'y avoir recours, en tâchant de la renouveler. Un des principes avancés pour cela est précisément celui évoqué dans la partie précédente: chercher à éveiller une conscience plutôt qu'à transmettre des compétences. C'est par exemple ce que préconise Beaufort (2007) ou encore Russel *et al.* (2009), se référant à Devitt (2004), pour qui, par exemple, « teaching genre awareness, rather than particular skills, will facilitate transfer » (p. 409). Ce que soulignent de nombreux chercheurs, quel que soit le type de dispositif, c'est l'importance des « retours », retours de l'enseignant sur l'écrit produit, mais aussi échanges entre pairs et retour réflexif □ plus ou moins guidé □ des étudiants eux-mêmes sur leur propre travail (Fischer et Frey, 2011; McLeod et Maimon, 2000; Somerville et Creme, 2005; Vardi, 2009). Pour d'autres chercheurs, c'est même une clé de la réussite d'un dispositif, qu'il soit disciplinaire ou transversal (Purser, 2011). Dans le même ordre d'idées, Escorcía et Fenouillet établissent que « la métacognition, conçue comme un ensemble de métaconnaissances et de stratégies de régulation nécessaires au contrôle de la production d'écrits, a un rapport positif

significatif avec les performances en écriture » (2011, p. 68). Cette stratégie de retours sollicite la capacité de l'étudiant à observer ses processus d'écriture, ses manières propres de penser l'écriture, de la mettre en œuvre. Cela sollicite également chez l'étudiant une aptitude à observer ses choix dans l'élaboration de son écrit, dans ses stratégies de rédaction, de pouvoir justifier ou moduler ces dernières en fonction du but recherché, du contexte (pouvant, par exemple, s'appuyer sur des bases procédurales, métalinguistiques ou métadiscursives pour saisir les caractéristiques des genres ayant cours dans sa discipline et de se situer vis-à-vis d'elles). Ochsner et Fowler (2004), remettant en question le *Writing to Learn*, estiment même que c'est cette dynamique d'échanges et de retours qui porte une dimension d'apprentissage, et non l'écriture prise isolément.

Toutefois, cela implique de consacrer du temps à ces échanges et à ces retours réflexifs; malgré toute sa pertinence, la proposition de Buzzi, Grimes et Rolls (2012) d'inclure l'aide à l'écriture entièrement dans les disciplines risque fort, d'une part, de placer les enseignants face à un défi chronométrique, si ce travail doit être fait en sus de la transmission des savoirs disciplinaires, et, d'autre part, de placer les étudiants face à une répétition de pratiques d'écriture et d'analyse, avec des objectifs généraux similaires sur l'ensemble de leurs disciplines.

Pour matérialiser cette visée d'une réflexivité sur l'écrit, certains chercheurs estiment que l'enseignement □ ou l'accompagnement □ de l'écriture universitaire doit épouser les stratégies du linguiste. Ainsi, Rinck estime que « travailler cette conscience réflexive revient à placer les étudiants ou tout locuteur en position d'interroger la langue, à la manière du linguiste » (2012, p. 87). Wardle, suggère de remplacer l'illusoire objectif de *Learning to write*, par celui de *Learning about writing*, plus réaliste et permettant à des spécialistes de l'écrit de transmettre à des étudiants débutants non pas une manière d'écrire, mais leurs connaissances de spécialistes et leurs compétences « à propos » de la langue et du discours:

In such a course, the subject (as Wendy Bishop put it) is always writing: how people use writing, how people learn to write, how genres mediate work in society, how "discourse communities" affect language use, how writing changes across the disciplines, and so on. (Wardle, 2009, p. 784)

Pour cette chercheuse, la nature même du contenu enseigné implique presque *de facto* pour les étudiants une réflexion sur leurs propres pratiques d'écriture et sur celles à l'œuvre dans le champ académique; selon elle : « writing research as course content lends itself to self-reflection, abstraction of general principles about writing (potentially academic writing specifically), and mindfulness about writing practices » (*Ibid.*, p. 785).

Plusieurs chercheurs insistent enfin sur la nécessaire variété des écrits demandés aux étudiants, ce que n'envisageait pas le traditionnel *freshman essay* en FYC. Certains préconisent une ouverture à des écrits non académiques, à davantage d'expression personnelle (McLeod et Maimon, 2000; Russel *et al.*, 2009), comme une façon aussi de résister au formatage intellectuel. Ainsi, Somerville et Creme (2005), au sein d'un dispositif visant à rendre les étudiants davantage conscients (*aware*) de leur écriture et à mieux utiliser l'écriture comme outil d'apprentissage, estiment que l'écriture libre (*freewriting*) s'est avérée particulièrement intéressante et influençait favorablement les écrits académiques, point de vue partagé par Elbow (1998, cité par Russel *et al.*, 2009) et par Penloup (2008). Les travaux de Lafont-Terranova (2008, 2009, 2013, 2014a; Lafont-Terranova et Niwese, 2012, 2016a, 2016b) vont également dans ce sens. Dans cet ordre d'idées, la tenue d'un journal de formation, la réalisation d'un porte-folio (Lafont-Terranova, 2014a; McLeod et Maimon, 2000; Vanhulle, 2002), l'ouverture au monde extérieur à travers des thèmes de société, du travail d'enquête, ou encore la dynamique de projet (Purser, 2011) sont avancées comme des pratiques utiles pour l'écriture des étudiants. Toutefois, un journal académique, guidé par des questions disciplinaires semble produire de meilleurs résultats aux examens qu'un journal personnel libre (Russel *et al.*, 2009). Bisenius-Penin (2013) préconise elle aussi le recours à des écritures distinctes, à des

contraintes favorisant la pensée divergente et à la tenue d'un journal d'écriture, afin, là encore, de favoriser une posture méta-réflexive.

À l'issue de la première partie de ce mouvement d'approche théorique, je vais se préciser les visées qui peuvent présider à l'élaboration de mon dispositif d'aide à l'écriture. Le dispositif en lui-même s'inscrit d'abord dans un contexte précis. En ce sens l'enjeu de l'inscription disciplinaire se pose autant dans la pratique que dans les axes théoriques qui vont encadrer l'intervention, et j'envisage effectivement de tenir compte des spécificités des écrits que les étudiants à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales auront à produire. Toutefois, les auteurs que je viens d'aborder me conduisent à privilégier certaines options. Je souhaite ainsi favoriser une réflexivité de l'écriture chez les étudiants, celle-ci contribuant à renouveler les dimensions conceptuelle et praxéologique de l'écriture. Mais, comme le soulignait Jodelet (1994), si une représentation sociale est représentation d'un objet, elle est tout autant représentation du sujet qui la porte. Pour ces raisons et aussi pour varier les modes d'apprentissage (Ochsner et Fowler, 2009), je me suis penché sur l'intérêt d'impliquer le rapport à soi dans un projet d'aide à l'écriture. Cette démarche m'a incité à argumenter mon choix à partir de la notion d'identité, notion qui établit des liens entre écriture et perception de soi. Je vais maintenant montrer comment se tissent ces liens.

2. IDENTITÉ ET ÉCRITURE

Pour son article où elle étudie de quelle manière de futurs enseignants articulent leurs stratégies d'écriture avec un exercice imposé, Scheppers (2012) utilise l'expression « soi-même comme un auteur » (p. 109), qui résonne en écho au titre de Ricoeur « Soi-même comme un autre » (1990). Cette référence à l'identité et au soi n'est pas anodine, elle rappelle à quel point l'écriture est porteuse d'enjeux identitaires.

2.1. Les dimensions identitaires de l'écriture

Pour Gusdorf, l'écriture est par essence mouvement de révélation de soi : « Toute écriture, à partir de la première, est écriture de soi, signature d'un individu qui s'ajoute à la nature, se donnant ainsi la possibilité d'en redoubler en esprit et d'en transfigurer les significations » (1991, p. 22). L'écriture devient alors un instrument de relation au monde et de révélation de soi au monde. Le terme de sujet est souvent utilisé pour évoquer comment l'individu investit et s'approprie l'écriture, comment il apparaît à travers elle ou par elle et, même, comment il se transforme avec elle. On retrouve les termes « sujet scripteur » (Barré-de Miniac, 2000) et « sujet-écrivain » (Lafont-Terranova, 2014a), ou encore « image du scripteur » (Delcambre et Reuter, 2002b). De manière plus large, et si l'on envisage l'écriture comme instrument pour penser par soi-même (Rinck, 2012), Gilbert estime que « le retour réflexif sur soi-même contribue [...] à définir la singularité humaine » (2006, p. 331), tandis que Chabanne et Bucheton (2002) attribuent également à la réflexivité du langage une dimension de construction identitaire.

Guibert, quant à elle, évoque pour celui qui écrit en atelier des identités « rédactionnelle » (2003, p. 98), « artisanale et créatrice » (*Ibid.*, p. 100) et « énonciative » (*Ibid.*). L'identité rédactionnelle est une représentation de soi écrivain, se constituant comme identité en comparaison avec les autres scripteurs, en comparaison avec soi-même et selon une valeur attribuée à cette représentation de soi (*Ibid.*). Les problématiques d'écriture sont souvent associées à une « autodévalorisation » (*Ibid.*, p. 99) touchant cette identité rédactionnelle. Celle-ci est reliée au RÉ par ses quatre dimensions (représentations, valeurs, affectivité et pratiques); elle est tout autant déterminée par lui qu'elle le détermine. L'atelier d'écriture, par la bienveillance qui le caractérise (Bon, 2005; Lejeune, 1992) ainsi que par l'exposition et les interactions qu'il offre (Chateigner, 2007; Lafont-Terranova, 2014a) s'avance comme un lieu de construction privilégié pour cette identité rédactionnelle.

L'identité énonciative, pour sa part, est définie par Guibert (2003) comme une représentation de soi « en lien avec la représentation de l'écrit et de ses pratiques (lecture et écriture), mais surtout avec la représentation de l'autre » (p. 101), se jouant « dans le double processus d'analyse des conditions d'énonciation et de construction de l'interlocution » (p. 101). Autrement dit, l'identité énonciative se détermine par la perception que l'écrivain a de ce qui contextualise son écriture : son projet □ son intention énonciative pourrait-on dire, ce qu'il veut dire □, ensuite ce qui le constitue comme auteur habilité à écrire sur ce thème (comme énonciateur, donc) et enfin, le destinataire, le lecteur potentiel. Là encore, on perçoit bien l'intérêt du RÉ si l'on veut tenir compte de cette identité énonciative dans la manière d'aborder l'écrit. L'identité énonciative peut être soutenue, pour l'étudiant, par une capacité à clarifier des situations d'énonciation, des attendus □ ce qui est déjà suggéré dans le courant défendant l'inscription disciplinaire (Blaser et Chartrand, 2009; Pollet, 2001) ou le mouvement WiD (*Writing in the Disciplines*) (Buzzi, Grimes et Rolls, 2012; Ochsner et Fowler, 2004; Russel *et al.*, 2009) □ ou par la prise en compte du destinataire, de la situation d'interlocution (Delcambre et Reuter, 2002a; Reuter, 2004). Là encore de nombreux dispositifs d'accompagnement concrétisent cette intention (dont l'atelier d'écriture), même si ce n'est pas toujours formalisé.

L'identité artisanale et créatrice, sorte de représentation de la capacité à créer, se développe et évolue à travers les perceptions que l'écrivain reçoit sur ses propres créations (Guibert, 2003) et à travers ce que ses productions écrites lui renvoient de lui-même comme auteur; « L'identité artisanale se forge par l'apprentissage de tours de mains, par le travail de bricolage mis en œuvre et explicité en atelier et tout particulièrement par le travail sur l'intertextualité¹⁴ » (*Ibid.*, p. 100). Guibert souligne l'importance des retours dans la construction de cette identité créative et artisanale, ce qui vient appuyer certains axes retenus pour mon dispositif :

¹⁴ De manière simplifiée, l'intertextualité fait référence aux écrits qui enrichissent et influencent notre écriture, influences émanant des auteurs qui nous ont précédé et avec lesquels nous sommes en contact, notamment à travers nos lectures (Guibert, 2003).

favoriser les retours, soit de l'écrivain sur ses propres écrits, à travers l'observation de ses stratégies d'écriture, soit retours de l'animateur et des pairs favorisant une réflexivité sur l'écrit.

Ces différentes identités font partie, selon Guibert, d'une identité psychosociale, qui inclut, dans le cadre spécifique de ses ateliers, une identité professionnelle; je peux quant à moi envisager une identité étudiante, avec ses composantes disciplinaires. Les différentes identités nommées par Guibert soulignent la place de la relation à soi, d'un historique personnel ou des enjeux identitaires dans le RÉ. On peut dire qu'elles en sont constitutives et on mesure mieux le retentissement que ces aspects identitaires du RÉ peuvent avoir sur l'écrit. Le RÉ apparaît alors comme un instrument adéquat pour aborder l'écriture en impliquant les dynamiques identitaires que celle-ci peut mobiliser. Mais avant d'envisager comment articuler identité et écriture, je vais tenter de mieux préciser ce que l'on entend par identité.

2.2. L'identité

Je n'entends pas faire ici une présentation exhaustive de l'identité, mais plutôt en détailler certains aspects, notamment son caractère dynamique, qui viennent soutenir l'intérêt de sa prise en compte dans un travail concernant le RÉ.

2.2.1. L'identité, un processus complexe

L'identité est un concept large, impliquant des champs multiples □ philosophie, psychologie, sociologie, psychanalyse, neurosciences, anthropologie □ et fort délicat à définir. En s'appuyant sur Dubar (2007), Lieutaud évoque ainsi l'identité :

C'est le résultat d'une combinaison singulière, presque dialogique entre des identités attribuées par les autres, « identités pour autrui », et celles revendiquées par soi-même, ou « identités pour soi ». Et ces deux dimensions de l'identité évoluent aussi selon deux processus, un processus biographique, lié donc à la

trajectoire temporelle personnelle, et un processus relationnel plus transversal et plus spatial, lié au contexte dans lequel évolue la personne. (2014, p. 148)

La notion de dialogisme est à souligner, car elle évoque une interaction permanente, voire une négociation entre ces différents aspects de l'identité, ce qui laisse entendre que l'identité n'est pas un objet stable aux contours parfaitement définis. Le terme identité inclut par ailleurs deux axes différents, presque opposés :

L'identité étant différenciation et généralisation. La première est celle qui vise à définir la différence, ce qui fait la singularité de quelque chose ou de quelqu'un par rapport à quelqu'un ou quelque chose d'autre : l'identité, c'est la différence. La seconde est celle qui cherche à définir le point commun à une classe d'éléments tous différents d'un même autre : l'identité, c'est l'appartenance commune. (Guillemot et Vial, 2012, § 5)

Selon Kaddouri (1999), il faut d'ailleurs employer le terme au pluriel et parler "d'identités" (professionnelle, familiale, sociale, politique, etc.). Aussi, l'identité n'est pas figée, elle relève « d'un cheminement et non d'une clôture, l'identité n'est pas la somme juxtaposée ou le résultat cumulatif de l'ensemble des expériences d'une vie, mais un étant en constant devenir. Il s'agit d'un remaniement permanent (Broda, 1990) » (Kaddouri, 2007, p. 2).

2.2.2. *Notion de dynamiques identitaires*

Du fait de ce remaniement permanent, on parle plus volontiers de dynamiques identitaires. Car l'identité est certes un contenu, même si celui-ci reste difficile à cerner, mais c'est aussi le processus d'élaboration de ce contenu :

Il y aurait deux facettes de l'identité : l'une renvoie au soi en tant qu'objet (c'est-à-dire la structure des représentations relatives à soi) ; l'autre procède d'un travail d'élaboration de cette structure en fonction des activités de signification du sujet. Ce sont ces activités de signification qui concourent aux remaniements identitaires au cours des transitions, jamais indépendamment des relations à autrui. (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p. 19)

Enfin, l'identité, du fait de ses composantes multiples et de son perpétuel remaniement, est un lieu de tensions :

L'interaction complémentaire et/ou conflictuelle entre les différentes composantes : à différents moments de la vie d'une personne, certaines composantes de son identité peuvent entrer en conflit entre elles. Conflit et tension entre « l'identité pour soi » et « l'identité pour autrui », « l'identité héritée » et « l'identité visée », entre la « permanence et le changement », « la différence et la similitude »... (Kaddouri, 1999, p. 106)

L'identité peut aussi s'envisager comme une rencontre entre un être en devenir, en redéfinition permanente et un contexte dans lequel il s'inscrit, inscription qui peut être désirée ou subie et se faire selon des motivations multiples. L'individu, alors, peut être plus ou moins acteur et plus ou moins conscient de cette construction identitaire :

Cette approche de la construction identitaire relève d'une conception d'un sujet actif dans l'accomplissement de ses insertions sociales et dans la (re)construction des représentations de soi qu'elles suscitent. Un sujet dont la personnalité n'est pas le reflet des structures sociales qu'il intègre, dans la mesure où il peut en infléchir, voire en combattre, les influences par l'exercice d'une relative liberté de choix, c'est-à-dire par sa capacité à arbitrer entre différentes options qui s'offrent à lui, à délibérer et à dépasser les contradictions que suscitent ses insertions consécutives et simultanées dans des milieux de socialisation diversifiés. (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p. 20)

Cette part active va se concrétiser dans des stratégies identitaires, tractations et comportements qui traduisent comment le sujet négocie entre diverses composantes qu'il doit intégrer dans son processus permanent de reconfiguration identitaire. Ces stratégies visent par exemple à « réduire des écarts entre "l'identité pour soi et l'identité pour autrui" et/ou "l'identité héritée" et "l'identité visée" » (Kaddouri, 1999, p. 107), mais aussi « faire face à la souffrance qui résulte d'une image de soi dévalorisée » (*Ibid.*) ou encore « maintenir un plaisir éprouvé que l'on cherche à prolonger. Plaisir qui résulte de la concordance entre l'identité vécue et l'identité visée » (*Ibid.*). En résumé, on voit à propos de ces comportements que « les uns visent à combler des écarts, d'autres, au contraire, à les maintenir ou à empêcher leur avènement » (*Ibid.*). J'aborderai plus loin comment les négociations entre différentes composantes identitaires trouvent un prolongement dans le RÉ.

Mais l'identité ne se conçoit pas uniquement en termes de composantes qui se négocient, elle s'envisage aussi selon deux natures distinctes de relation au soi.

2.2.3. *Identité personnelle et identité narrative.*

Selon Gilbert (2006), Ricoeur, qui « souligne le caractère *opaque* de l'atteinte de soi » (p. 330), considère que le sujet est « tout entier constitué par les différents signes qu'il se donne pour donner sens à son expérience subjective » (2006, p. 330). Ces différents signes empruntent deux voies distinctes, dont l'une serait perceptive et l'autre réflexive, ce qui se traduit chez Ricoeur, envisageant l'identité à partir de la notion de « soi », par deux natures d'identités : une identité *idem* ou « mêmeté » et une identité *ipse* ou « ipséité » (Ricoeur, 1990, p. 140), qui définissent une identité personnelle et une identité narrative. L'identité ipséité serait davantage une identité perçue, accessible dans l'instant, comparable à un sentiment identitaire (Damasio, 1999 ; Roll, 2003), relative à un soi qui se caractérise par sa permanence plus que par un contenu identifié et connu de soi. Elle est comme une évidence stable, mais que pourtant il est impossible d'attraper en dehors de l'expérience de la perception de quelque chose, expérience par essence transitoire (Varela, Thompson et Rosch, 1993). Dubar (1998) avance quant à lui « le postulat de la réalité d'un Soi (ou d'un Moi, ou d'un Je...) comme réalité "substantialiste", permanente et autonome, construisant son unité » (p. 74). En revanche, l'identité narrative (Ricoeur, 1990) s'appuie sur un processus de biographisation au fil du temps (Lieutaud, 2014), un soi « autobiographique » (Damasio, 1999). Les termes d'identité narrative (Ricoeur, 1990), biographique (Dubar, 1998; Lieutaud, 2014) ou de soi autobiographique (Damasio, 1999) évoquent bien l'idée d'une mise en intrigue des événements qui composent une vie et qui, ce faisant, construisent l'identité de la personne.

On peut souligner la nécessaire interaction entre ces deux entités du soi pour construire l'identité; l'exemple de la femme désincarnée rapporté par Sacks (1988) est évocateur sur ce plan. Cette femme, suite à une infection virale, se retrouve dépourvue de proprioception, c'est-à-dire du sens interne permettant de ressentir son

propre corps à travers sa position et ses mouvements. Cette atteinte perceptive a un impact identitaire fort chez cette personne : « En perdant son sens proprioceptif, elle a perdu l'ancrage fondamental de son identité □ ou du moins de cette identité, ce "moi-corps" que Freud considère comme étant la base du soi [...] » (p. 75). Sur un film de famille tourné antérieurement à la perte de sa proprioception, elle se « reconnaît » mais ne parvient pas à « s'identifier » (Sacks, 1988, p. 75), comme si l'identité biographique ne pouvait pleinement s'ériger sans le socle de l'identité personnelle. On peut donc aborder l'identité comme le produit, en constant renouvellement, d'une collaboration entre un processus perceptif □ une sorte d'immédiate évidence, un éprouvé de soi ayant notamment pour socle la proprioception (perception du mouvement, de la posture) et sur l'intéroception (perception végétative) □ et un processus de biographisation, déployé dans le temps et au sein d'un monde social, qui interprète et relie les expériences traversées (Damasio, 1999).

Ce bref survol des dynamiques identitaires nous laisse entrevoir l'intérêt de prendre en compte ces dernières dans un projet d'accompagnement de l'écriture. Le RÉ comporte des composantes identitaires et reproduit des dynamiques similaires à celles-ci. Comme elles, le RÉ est un lieu de négociation □ et particulièrement pour l'étudiant □ entre des identités pour soi et pour autrui, entre différenciation et appartenance commune, de tractations entre identité héritée et identité visée. Ceci souligne également la pertinence d'inclure l'interaction entre identité narrative et identité perçue lorsqu'on aborde un accompagnement de l'écrit centré sur le RÉ. La partie suivante va m'aider à préciser comment peuvent s'articuler identité et RÉ.

2.3. Rapport à l'écrit et identité

Le RÉ constitue un appui théorique pertinent pour aborder les difficultés d'écriture des étudiants (Chartrand et Blaser, 2008; Wirthner, 2008) et, au vu des différentes dimensions qui le constituent, il témoigne en filigrane d'enjeux identitaires impliqués dans les difficultés d'écriture des étudiants. Les quatre

dimensions du RÉ (Blaser, Saussez et Bouhon, 2014; Chartrand et Blaser, 2008) présentent, à des degrés divers, d'intéressantes convergences avec des enjeux identitaires.

2.3.1. Rapport à l'écrit et enjeux identitaires

Des quatre dimensions du RÉ, j'aborderai en premier la dimension conceptuelle. Le terme conceptions, s'il s'apparente à la notion de représentations sociales, s'en distingue cependant par l'existence d'une marge d'appropriation singulière, individuelle de la représentation, marge qui crée une palette de nuances au sein même du groupe social porteur de celle-ci, comme le fait valoir Lampron (2014). Cette chercheuse précise ainsi, à propos des conceptions concernant l'écriture :

Ces connaissances, dans le cadre de notre recherche, sont comprises comme étant des théories personnelles ou scientifiques des participantes, construites au fil de leurs expériences de vie culturelle, sociale et professionnelle, au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture, de leur rôle à l'égard de l'encadrement des activités d'écriture dans leur discipline et des fonctions qu'elles associent à l'écriture. (*Ibid.*, p. 47)

Je peux reprendre et adapter cette définition, en présentant les conceptions de l'écriture des étudiants comme leurs théories de l'écriture, des qualités dont celle-ci doit être pourvue, des processus qu'elle emprunte et des produits auxquels elle aboutit ou doit aboutir. En prolongement de Barré-de Miniac (2000), je dirais que les conceptions que porte l'étudiant concernent l'écriture en général, comment il conçoit ce qu'est l'écriture, mais que ces conceptions concernent également sa propre écriture, ce qu'elle est pour lui et l'idée qu'il en a. Il peut d'ailleurs y avoir un écart entre ses conceptions générales et comment il se représente sa propre écriture, et il se trouve dans cet écart un espace d'expression d'une « autodévalorisation » :

Les façons de faire qui ne correspondent pas aux représentations dominantes du processus rédactionnel sont considérées comme fautives, même quand elles constituent des tours de main astucieux et efficaces pour pallier les inconvénients inhérents à chaque style de comportement rédactionnel. (Guibert, 2003, p. 99)

Enfin, ces conceptions sont reliées aux expériences de vie de l'étudiant □ scolaire, universitaire ou personnelle (Paré, 2003; Rinck, 2012). Si l'on se souvient que l'identité est à la fois la structure des représentations relatives à soi et le processus d'élaboration de cette structure, on voit que ses conceptions de l'écriture sont directement liées à l'identité de l'étudiant, aussi bien à travers les contenus qu'elles portent qu'à travers leur processus d'émergence et leur propension à se laisser transformer.

Deuxième dimension du RÉ selon Chartrand et Blaser (2008), l'aspect axiologique concerne les valeurs et les finalités que l'étudiant attribue à l'écriture. D'une certaine façon, cet aspect s'enracine également dans les expériences de l'étudiant mais aussi dans des conceptions qui débordent l'écriture. Par exemple, les étudiants attribuent souvent un rôle hiérarchique secondaire à l'écriture dans le processus de recherche, et ceci est lié à leurs conceptions de l'écriture, mais aussi à leurs conceptions de la recherche, ainsi qu'à leur propre expérience de l'écriture (Reuter, 2004). Là encore, on peut estimer que ces valeurs sont représentatives de certaines composantes identitaires de l'étudiant. Elles constituent également un lieu de négociation entre identité réelle et identité visée ou entre les composantes de différenciation et d'appartenance.

« La dimension affective concerne les sentiments et les émotions, voire les passions du sujet concernant l'écrit » écrivent Chartrand et Blaser (2008, p. 111). Mais à la différence de ces chercheuses, il me semble que cet aspect ne se manifeste pas nécessairement par « l'investissement en temps, en fréquence et en énergie que le sujet dit déployer en menant des activités de lecture et d'écriture » (*Ibid.*). Je crois qu'un sujet peut avoir une attirance très forte vers l'écriture, mais que celle-ci peut être totalement inhibée par les conceptions qu'il a de l'écriture, notamment par les modèles d'une écriture littéraire qui relève du don (Delcambre et Reuter, 2002a; Guibert, 2003) et qui, dès lors, lui semble inaccessible. Par ailleurs, une telle tension entre dimension affective et dimension conceptuelle ne préjuge pas des compétences

réelles de l'étudiant en matière d'écriture, ni de la conception qu'il en a; là aussi peut se constituer un écart inhibiteur □ « l'autodévalorisation » évoquée par Guibert (2003, p. 99) □ l'étudiant pouvant posséder des compétences d'écriture tout à fait satisfaisantes mais être convaincu que ce n'est pas le cas. La dimension affective me semble elle aussi témoigner d'une identité en construction ou en remaniement; elle témoigne d'une relation entre l'étudiant et l'écrit, de l'histoire de cette relation et de son aboutissement à un moment précis.

La dimension praxéologique, ultimement définie par Blaser, Lampron et Simard-Dupuis comme « les jugements sur ses pratiques liées à l'écrit » (2015, p. 52), est quant à elle extrêmement dépendante des trois autres dimensions, dont nous venons de montrer l'ancrage identitaire et qui déterminent un regard « appréciatif » porté sur les pratiques (Lampron, 2014). Mais cette relation entre la dimension praxéologique et les trois autres dimensions est à double sens, car les pratiques façonnent et transforment les conceptions, les valeurs ou les sentiments (*Ibid.*). On saisit bien dès lors les interactions d'ordre identitaire qui relient la dimension praxéologique et les autres dimensions du RÉ, attestant de ce « sujet actif dans l'accomplissement de ses insertions sociales et dans la (re)construction des représentations de soi qu'elles suscitent » (Mègement et Baubion-Broye, 2001, p. 20).

Ces enjeux identitaires qu'intègrent les dimensions du RÉ vont également se manifester par le biais de certaines des difficultés d'écriture des étudiants.

2.3.2. *Difficultés d'écriture et enjeux identitaires*

Divers chercheurs se sont penchés sur l'identité de scripteur de l'étudiant et sur sa façon de l'investir (Delcambre et Reuter, 2002b ; Scheepers, 2012). Cette identité de scripteur ou d'écrivain (Barré-de Miniac, 2008; Guibert, 2003; Lafont-Terranova, 2014a) s'élabore selon les négociations qui président à la constitution de l'identité, à la fois singularisation et assimilation à un groupe. Cela se traduit, par exemple, dans l'écriture de recherche en formation par des difficultés d'articulation

avec le discours d'autrui (Delcambre, 2001; Reuter, 2004) ou par la quête d'une posture d'auteur (Charmillot, 2013; Charmillot, Cifali et Dayer, 2006; Laborde-Milaa, 2004; Lafont-Terranova, 2008, 2009, 2014a).

Ce positionnement par rapport à un groupe est également abordé à travers la notion d'acculturation, de spécificités disciplinaires. L'inscription disciplinaire est fortement réclamée et défendue (Donahue, 2012; Pollet, 2001, 2008; Ochsner et Fowler, 2004; Russel *et al.*, 2009). Pourtant, la notion même de genre d'écrit de référence pour une discipline donnée soulève aussi des questionnements. D'abord, les formes attendues sont parfois vécues par les étudiants comme arbitraires (Delcambre et Reuter, 2002a; Reuter, 2004), ce qui freine tout processus d'appropriation lorsque l'étudiant subit une norme imposée, mais ne saisit pas sa pertinence. De plus, l'inscription disciplinaire peut s'envisager sous l'angle d'un processus de socialisation, le genre textuel étant lui-même considéré comme un produit social, mais ce processus peut épouser différentes orientations. D'un côté, il vient permettre et signifier l'appartenance à une communauté (Bazerman, 2005; Bizell, 1980, cité par Donahue, 2007; Russel *et al.*, 2009), mais d'autres chercheurs soulignent le risque d'uniformisation de la pensée et défendent l'acquisition par l'étudiant d'une posture de pensée singulière et critique (McLeod et Maimon, 2000; Russel *et al.*, 2009; Rinck, 2012; Slevin, 2001, cité par Donahue, 2007). Cette apparente dichotomie entre appartenance et singularisation relève bien d'une dynamique identitaire telle qu'évoquée plus haut et l'écriture est le terrain dans lequel s'incarne cette dynamique.

Les tensions évoquées par Reuter (2004) évoquent elles aussi des enjeux identitaires ; ce sont les tensions entre le chercheur et le formé, entre dimension mathésique et dimension euristique, entre normes prescrites et normes attendues. Ces tensions provoquent chez l'étudiant des désirs contradictoires dont la négociation s'inscrit bien dans des dynamiques identitaires. La première tension, entre le chercheur et le formé est celle qui prend place entre l'étudiant cherchant à faire au formateur la preuve de l'acquisition des connaissances et le chercheur affirmant sa

voix au cœur d'un dialogue et d'une communauté. Doit-il □ étrange paradoxe □ montrer ses certitudes d'étudiant ou ses tâtonnements de chercheur? Pour la tension entre dimensions mathésique et euristique, l'étudiant doit-il privilégier l'intention de communication et de restitution pour son écrit, ou doit-il prendre le risque d'un écrit visant l'émergence d'une connaissance nouvelle? Et concernant la tension entre normes prescrites et normes attendues, doit-il répondre à ce qui est officiellement requis ou à ce que la pratique révèle comme adéquat et qui parfois diffère? Chacune de ces négociations parle d'inscription sociale, de recherche de conformité à une identité pour autrui ou à une identité pour soi, d'accordage entre une identité vécue mouvante et une identité visée un peu floue.

Le statut d'étudiant, en soi, installe ce dernier dans un contexte d'innovation permanent, avec la particularité, concernant l'écriture, d'un apprentissage plutôt que d'un enseignement (Reuter, 1996). Or, l'innovation est génératrice d'incertitude, voire d'angoisse : « S'engager dans une action innovante □ quelle que soit par ailleurs sa nature □ n'est pas neutre. Cet engagement, malgré le plaisir, et parfois la fierté, qu'il procure n'est pas exempt de tensions, pour ne pas dire d'angoisse » (Kaddouri, 1999, p. 104). Au vu des éléments évoqués ici, la prise en compte des enjeux identitaires dans l'aide à l'écriture semble donc pertinente. Mais comment envisager cette articulation et sur quelles bases théoriques?

2.4. Aide à l'écriture, identité et perception

Si les enjeux identitaires sont impliqués dans les difficultés d'écriture des étudiants, comment peut-on envisager d'en tenir compte dans l'aide à l'écriture des étudiants? Il existe dans les textes tentant de définir et cerner l'identité des termes qui suggèrent un rapprochement ou une mise en dialogue entre identité et écriture, tels que l'identité narrative chez Ricoeur (1990) □ qu'il distingue d'une identité personnelle □ ou l'identité biographique chez Dubar (1998), qu'il distingue de l'identité structurelle ou identité pour autrui. L'identité narrative m'intéresse en ce

qu'elle offre un lien concret entre identité et écriture, comme je l'ai abordé plus haut sous l'angle de la dimension identitaire de l'écriture. L'identité personnelle est à l'inverse moins identifiable, ancrée dans un rapport à soi de l'instant, et pourtant plus stable. Mais l'identité est aussi collaboration entre ces deux versants identitaires et je suggère qu'il est possible de soutenir une identité narrative fragile par un travail perceptif venant consolider le sentiment identitaire.

2.4.1. *Accompagnement de l'écriture et identité narrative*

Revenons aux termes évoqués plus haut : identité narrative (Ricoeur, 1990), soi autobiographique (Damasio, 1999), identité biographique (Dubar, 1998) ou processus biographique (Lieutaud, 2014); ils évoquent l'inscription dans le temps d'une série d'expériences, la conscience d'un sujet qui se prolonge au-delà de l'instant et qui traverse ces expériences. On peut y voir la fonction même d'une véritable mise en récit de ces événements; selon Delory-Momberger : « Le récit se présente ainsi comme un révélateur aigu des *motifs* d'une existence et comme un puissant opérateur de synthèse entre le passé, le présent et l'avenir du sujet » (2010, § 4). Le sujet construit son identité à travers la mise en récit d'événements passés ou présents, ainsi que par la mise en perspective du présent vers un futur, une mise en projet. L'identité narrative est donc aussi une identité de sens, à la fois orientation et signification; elle est efficacement nourrie par l'écriture à condition, toutefois, que celle-ci trouve à se déployer au-delà des écueils inhérents au parcours universitaire.

Le principe même d'un dispositif d'accompagnement de l'écriture offre un soutien à l'étudiant face aux éventuelles fluctuations identitaires qu'il peut rencontrer dans son parcours universitaire et face à des exigences scripturales nouvelles :

Il n'y a pas d'identité sans altérité et ici, cette altérité est d'abord celle du langage où le « soi-même » ne s'inscrit socialement que « comme un autre », selon l'heureuse formule de Ricoeur. Dans cette orientation, le dispositif d'accompagnement universitaire se met au service du développement des compétences langagières par lesquelles l'étudiant produit, comprend, s'approprie des significations, par lesquelles il est amené à redéfinir constamment son rapport au réel, à autrui et à lui-même. (Merhan, 2007, p. 4)

L'université et ce qu'elle propose à l'étudiant en termes de nouveautés □ niveau d'études, champs disciplinaires, genres d'écrits et modalités d'écriture nouvelles (écriture de recherche en formation) □ se présente donc comme un contexte d'innovation au sein duquel l'étudiant est constamment mis en demeure de prendre sa place et de se situer :

La contextualisation de ces différents types d'innovations dans le cadre d'une organisation donnée permet de distinguer différents types d'espaces :

- l'espace du fonctionnement habituel, constitué par le noyau dur des orientations, des politiques et des pratiques traditionnelles du système;
- l'espace de l'innovation en marge qui est ignorée et/ou tolérée, quelque part au sein du système;
- l'espace de l'innovation institutionnalisée, lieu où le système accepte, tolère, encourage ou initie, lui-même, une série d'actions dites innovantes;
- l'espace de l'innovation alternative situé, lui, clairement ou implicitement à la limite, en dehors et/ou contre le système. (Kaddouri, 1999, p. 103)

Transposée à l'université, cette catégorisation des espaces d'innovation renvoie aux tensions évoquées par Reuter (2004), aux stratégies que peut adopter l'étudiant, utilisant son écriture soit pour s'inscrire dans sa communauté disciplinaire, soit pour affirmer sa singularité au sein de cette communauté (Russel *et al.*, 2009). La plupart des dispositifs d'accompagnement de l'écriture constituent en eux-mêmes un soutien face aux reconfigurations identitaires auxquelles sont confrontés les étudiants. Mais ce soutien passe essentiellement par l'identité narrative, spontanément impliquée dans les processus d'écriture et, de plus, il n'est pas toujours explicitement envisagé, faisant rarement partie des buts avoués de ces dispositifs d'aide. Il me semble alors pertinent d'identifier des intentions précises concernant le soutien identitaire en lien avec l'écriture et les trois catégories d'identité suggérées par Guibert (2003) fournissent un socle concret pour ce faire. Elles valident tout l'intérêt d'impliquer le RÉ dans une approche d'aide à l'écriture en milieu universitaire. Elles confirment le bien-fondé d'une dynamique de retours et d'échange, d'une bienveillance dans ces retours, notamment sur la dimension créatrice, d'une posture réflexive, d'une attention portée sur la génétique du texte, sur les stratégies, les

influences (genres, intertextualité, etc.), tous enjeux d'écriture par lesquels s'incarnent les identités rédactionnelle, énonciative, artisanale et créatrice.

Au-delà de ces identités spécifiquement impliquées dans l'écriture, nous avons vu que l'identité est une collaboration dynamique entre identité narrative et identité personnelle. Aussi me semble-t-il intéressant d'associer aux orientations usuelles d'aide à l'écriture un axe centré sur l'identité personnelle. Pour cela, je pense m'appuyer sur la dimension perceptive de l'identité, envisager celle-ci sous l'angle d'un sentiment identitaire.

2.4.2. *Identité et perception*

L'identité personnelle évoquée plus haut, ancrée dans l'identité "ipséité" de Ricoeur (1990), est une identité de l'instant, à l'inverse de l'identité narrative qui est une identité dans le temps. Elle repose sur une perception de soi, pour ne pas dire une conscience de soi. Sherrington, scientifique ayant découvert en 1890 la proprioception, voyait dans celle-ci « l'ancrage organique de l'identité » (Berger, 2005, p. 58), tandis que Roll (1993) évoque un sentiment d'incarnation. Pour Lamboy (2003), la notion d'identité s'appuie sur le sentiment de soi et non sur un référentiel déterminé (externe ou intériorisé). La personne vit une auto-actualisation plus ou moins permanente, au sein de laquelle elle reconnaît un sentiment de soi ipséité, un sentiment organique : « Il existe ainsi une "sensation référente" de base, qui atteste et confirme pour la personne son "lieu naturel", fondateur de son ipséité, selon le vif et vivant sentiment de soi » (Lamboy, 2003, p. 130).

La perception □ et notamment la perception du mouvement □ semble donc au cœur du sentiment identitaire (Damasio, 1999; Roll, 1993, 2003). Pour Sheets-Johnstone, le mouvement est à la source de toute cognition : « When our primal kinetic spontaneity and kinetic sense making are taken into account, they leave no doubt but that in the most fundamental sense, "movement is the mother of all cognition" » (*Ibid.*, p. 149). Elle suggère par ailleurs que des conditions spécifiques

en termes d'attention permettent une expérience plus directe d'un soi agissant : « Clearly, when we turn our attention away from the everyday world □ from external perception □ and toward the movement of our own bodies, we experience ourselves kinetically; we perceive our own movement » (*Ibid.*). Ces conditions spécifiques sont d'abord attentionnelles : détourner l'attention du quotidien et l'orienter vers le mouvement du corps. Cette attention au mouvement corporel ou intra-corporel se retrouve dans de nombreuses approches.

En éducation, cette dimension de l'identité a été peu abordée et lorsqu'elle l'est, c'est du fait de praticiens-chercheurs : « Les auteurs qui se sont intéressés à cette question sont quasiment toujours des praticiens-chercheurs d'approches dites corporelles ou psycho-corporelles, rompus à saisir sur le terrain les manifestations parfois surprenantes de ce que l'on pourrait nommer "l'intelligence du corps" » (Berger, 2009, p. 136). Le plus connu d'entre eux est Gendlin, qui a prolongé le travail de Rogers vers des concepts tels que l'*experiencing*, le *focusing*. Pour Gendlin (1964) l'*experiencing* est un processus d'événements concrets en train de se dérouler. Il attribue également à l'*experiencing* une dimension sensible, corporelle et le présente comme étant un éprouvé, la substance de la personnalité ou des événements psychologiques relevant des sensations ou des sentiments corporels » (*Ibid.*). Selon Gendlin (1962), le corps fournit des informations précieuses, mais celles-ci ne se révèlent pas spontanément à la conscience et à la compréhension. Ce que confirme Varela pour qui l'accès à sa propre expérience n'est d'ailleurs pas une compétence spontanée de l'humain : « La capacité d'un sujet d'explorer son expérience n'est pas donnée, n'est pas spontanée. C'est un véritable métier qui demande un entraînement, un apprentissage. De manière étonnante, il n'est pas donné aux êtres humains d'être spontanément des experts de leurs propres expériences » (Varela, cité par Leão, 2002, p. 132). Gendlin, tout comme Varela, suggère un apprentissage et l'acquisition d'une relative expertise pour saisir et comprendre les informations que le corps recèle dans toute expérience.

Ces différents chercheurs, inscrits dans des champs différents, convergent pour établir le lien qui existe entre perception, notamment perception du mouvement, et identité personnelle, mouvement et perception offrant un véritable socle pour l'identité. Pour certains chercheurs (Gendlin, 1962; Varela, cité par Leão, 2002; Bois, 2007), ces liens peuvent s'investir de manière délibérée, afin d'accéder de manière plus consciente, plus stable et plus claire aux informations sur soi que délivre le corps. Ce survol, quoique bref, affirme les liens entre mouvement, perception et identité, ce qui étaye l'intérêt d'associer une approche corporelle perceptive au travail de l'écriture. Cette association peut également s'argumenter à partir d'approches explorant les liens entre perception et pensée, notamment dans une dynamique d'accès aux "savoirs du corps".

2.4.3. La mise en mots : perception et pensée

Certains praticiens-chercheurs, acceptant et investissant cette nécessité d'un apprentissage ou de conditions spécifiques pour accéder aux vécus que recèle l'expérience, se sont intéressés aux possibilités d'impliquer le corps dans des processus cognitifs ou d'accéder au « savoir du corps ». En premier lieu, un certain type de rapport au corps favoriserait l'apprentissage et le renouvellement des représentations. Par exemple, Gaillard, praticien de la Méthode Alexander, suggère l'idée d'un lien direct entre apprentissage cognitif et sensorialité du corps :

Oserions-nous suggérer que l'apprentissage, y compris cognitif, nécessite ce lâcher de rétention musculaire qui, en nous ouvrant au monde, nous donne accès à ce que l'on peut connaître. Parler de résistances à l'apprentissage n'implique-t-il pas, en premier lieu, de considérer les résistances toniques qu'un sujet s'inflige à soi-même ? (Gaillard, 2000, p. 27)

Bois, de son côté estime également que :

Le plus souvent, les certitudes, les convictions, les opinions ou allant de soi qui empêchent une personne d'intégrer une information nouvelle, sont paradoxalement liés à une "ignorance perceptive", définie comme étant le non accès au vécu de référence permettant de comprendre l'information. (Bois, 2007, p. 81)

Plus spécifiquement, Berger suggère que certaines perceptions sont en elles-mêmes porteuses d'informations significantes, pourvu que l'on y prête l'attention requise :

Ainsi, ralentissements de rythmes, modifications d'orientations ou d'amplitudes de certains trajets du mouvement interne sont significatifs de la manière dont le corps et le sujet sont affectés par l'expérience en cours. Ils peuvent même devenir, à la condition de se former à leur lecture, de véritables informations intelligibles, voire de véritables réponses que le corps fournit face à une situation, au-delà ou en amont d'une réflexion volontaire menée par la personne à propos de cette même situation. De là, un rapport conscient à ces manifestations intérieures du corps vivant peut fournir une somme d'informations supplémentaires à ajouter à celles habituellement recrutées pour faire un choix, prendre une décision, mener une réflexion ou encore s'orienter dans les chemins de l'existence. (Berger, 2009, p. 154)

Enfin, Bourhis va jusqu'à évoquer la notion de pensée sensorielle, initialement envisagée par Binet (1909) ; voici comment elle présente la pensée sensorielle à l'œuvre dans les pratiques du Sensible¹⁵ : « C'est à la fois le lieu de saisissement du phénomène, le lieu d'une qualité de la présence d'un sujet à son intériorité et le lieu de saisissement d'une pensée spontanée, non réfléchie et immédiate » (Bourhis, 2012, p. 119). L'expérience alors devient le creuset d'un sens qui se révèle plus qu'il n'est construit. Selon Berger, cette nature de création de sens apparaît comme un processus perceptif, d'abord parce que le sens naît d'un contenu de vécu perçu, ensuite parce que ce qui ouvre l'accès au sens, c'est un acte de perception et, plus encore, parce que « ce qui anime et propulse le processus de création de sens est l'évolution de cet acte, en termes de quantité et de qualité des sensations qu'il permet » (Berger, 2009, p. 439).

¹⁵ Le Sensible (Berger, 2009 ; Bois, 2007; Bois et Austry, 2007) se définit par la relation intime et consciente d'un sujet avec son corps, une intériorité percevant les mouvements internes dont elle est animée. Il constitue le socle de pratiques de thérapie manuelle (fasciathérapie), de pédagogie (psychopédagogie sensorielle) et de méditation (méditation pleine présence). La majuscule permet de distinguer cette acception du terme Sensible de celle qu'il revêt habituellement (Berger, 2009, Bois, 2007).

Il s'établit alors un lien particulier entre perception ou rapport au corps et écriture : le rapport au corps ou la perception de soi deviennent des lieux d'émergence d'un sens, d'une pensée renouvelée qui peut venir alimenter l'écriture (Hillion, 2010) et, réciproquement, ce sens nouveau a besoin de la mise en mots pour se révéler pleinement (Bois, 2007; Lamboy, 2003), Bourhis évoquant « une écriture essentiellement descriptive de façon à se tenir au plus près de l'expérience Sensible vécue et de la restituer en mots écrits ou verbalisés pour en tirer de nouveaux sens et de nouvelles applications » (2012, p. 125). Cette articulation descriptive entre perception et écriture n'exclut pas la dimension réflexive, mais la renouvèle en l'invitant à habiter l'espace perceptif lui-même :

L'éprouvé corporel, tel qu'il est envisagé dans cette recherche, a l'ambition d'être un espace de vécu qui ne soit pas synonyme de mise à l'écart de la part réflexive de soi. Bien au contraire, l'expérience du Sensible comporte la conscience et l'évitement de cet écueil dans sa définition même : un acte perceptif où la perception est déjà en soi, acte réflexif, une perception de soi percevant au sein de toute expérience, une "perception pensante" en quelque sorte. (Berger, 2009, p. 90)

Cette notion d'une perception pensante et du rapport à la mise en mots qu'elle établit ouvre donc des perspectives pour l'écriture, en la reliant à la perception du corps, la présence à soi, pleine conscience ou pleine présence. Certains chercheurs ont commencé à explorer ces perspectives dans des contextes de formation universitaire.

2.4.4. Méditation et écriture : une rencontre prometteuse?

L'écriture et la perception peuvent développer un lien réciproque, l'une se mettant au service de l'autre et inversement. Lorsque l'objectif est d'obtenir une meilleure qualité de présence, l'écriture a sa pertinence dans le processus de révélation et de mise en sens des contenus de vécu de l'expérience. C'est le cas dans la recherche que j'ai menée pour ma maîtrise, auprès de personnes en formation de psychopédagogie perceptive (Hillion, 2010). J'avais proposé des ateliers d'écriture à ces personnes, invitées par leur formation à pénétrer et à décrire leurs expériences corporelles, puis j'avais observé les effets de ces ateliers. Il apparaissait que le travail

sur l'écriture produit des effets sur la présence, la confiance, l'accès au sens des expériences vécues.

C'est également le cas lors d'expériences qui se développent actuellement en formation universitaire, par exemple en faculté de médecine, où le concept de médecine intégrative invite les futurs médecins à explorer leurs propres vécus à travers des techniques de méditation (Elder *et al.*, 2007; Saunders *et al.*, 2007). Dans ces approches, l'étudiant est invité à approfondir la conscience qu'il a de lui-même, de sa manière de se percevoir, de ses émotions, des enjeux personnels qu'il porte. Cela se fait à travers des exercices de méditations, des rituels, mais aussi à travers certaines pratiques d'écriture qui prolongent ces exercices et en déploient les effets : écriture de journal, description d'expérience (Saunders *et al.*, 2007) et si les effets de ces pratiques se manifestent surtout sur un plan personnel ou sur le plan d'une conscience différente de la pratique médicale et de la relation au patient, il apparaît également que cela facilite l'apprentissage et les mises en lien (*Ibid.*). Dans tous les cas, les pratiques corps-esprit (*mind-body skills*) produisent des effets sur la présence, l'attention, la relation à l'autre, la santé et la conception de celle-ci (Elder *et al.*, 2007; Saunders *et al.*, 2007), sachant que la mise en mots et le partage des vécus fait partie intégrante de la pratique. On peut rapprocher ce travail de celui proposé par Legault et Paré (1995) lors de leurs séminaires d'analyse réflexive, séminaires dans lesquels était inséré un travail d'éveil de la conscience.

Ma propre recherche (Hillion, 2010) avait dégagé certains atouts de l'écriture pour accéder aux contenus de vécus d'expérience de méditation dans les pratiques du Sensible (Berger, 2009; Bois, 2007; Bois et Austry, 2007) ou de toute expérience signifiante. L'écriture s'y révélait pour les participants comme un outil de transformation à part entière, de connaissance de soi, d'accompagnement de ses propres transformations. Toutefois, dans le cadre universitaire et au vu de mon projet d'élaboration d'un dispositif d'aide à l'écriture, ce qui m'intéresse est aussi de voir si un travail de perception du corps, de présence à soi par le biais du corps, peut avoir

un effet facilitateur sur l'écriture. Là encore, ma recherche de maîtrise suggère cet effet facilitateur, la présence à soi générant un état intérieur d'où l'écriture s'élance avec davantage de confiance, de spontanéité : « Il semble y avoir une immédiateté dans l'écriture qui la prémunit de la peur, car celle-ci est anticipation d'un vide potentiel. Là, aucun vide, juste un plein qui déborde et s'exprime d'emblée » (Hillion, 2010, p. 145).

Aux États-Unis, il existe depuis les années quatre-vingt un courant au sein du monde universitaire qui s'appuie sur les pratiques de *mindfulness* (méditation de pleine conscience) pour aider l'écriture (Bryant, 2012). Des chercheurs établissent une affinité et une coopération naturelles entre méditation et écriture ; ainsi, selon Moffett, « Writing and meditating are naturally allied activities. Both are important for their own sake, and through each people can practice the other » (1982, p. 231). Ce lien se fonde entre autres, selon ces chercheurs, sur la notion de dialogue intérieur. Pour Bryant (2012), la méditation, comme l'écriture, aide à ne pas se laisser envahir par des pensées perturbatrices et vise une stabilité de la pensée. Si nombre de ces chercheurs s'inspirent de la tradition bouddhiste, bien implantée aux États-Unis à travers la pratique de *mindfulness*, il existe aussi un courant qui s'enracine dans les travaux de Gendlin, déjà évoqué plus haut. Perl, par exemple, s'inscrit dans ce courant et publie en 2004 *Felt Sense : Writing with the Body*. Dans ses *Composing Guidelines for Writing*, elle propose un véritable protocole alliant démarches d'écritures, questions posées à soi-même □ ce qui est une manière d'orienter le dialogue intérieur □ et écoute méditative des réactions corporelles, saisie du sens que le corps révèle et qu'il s'agit de retranscrire. Wenger (2012), adoptant le terme de *embodied writing* (que je traduirais par écriture incarnée), s'appuie quant à elle sur le yoga, mais utilise les mêmes approches d'écoute du corps.

Ces manières de procéder ne sont pas sans rappeler l'orientation du *Writing to Learn* cher au mouvement WAC (McLeod et Maimon, 2000), mais incluant cette fois la dimension corporelle et l'accès à un « savoir » différent, un savoir du corps,

qui serait à la fois plus intime et plus authentique, plus créatif. Bien sûr, la plupart des auteurs cités ci-dessus font surtout référence à une écriture créative et ne font pas référence à une écriture de recherche en formation, mais l'état généré par la méditation est un état corporel et cognitif qui ne se résume pas à une inspiration, une connexion ou un « flow » (Tobin, 2012) : il est aussi une clarté de pensée (*Ibid.*). Le corps et la perception jouent d'ailleurs un rôle clé dans la mise en sens, ce que soulignait par exemple Sheets-Johnstone (1999) et ce que pointe également Tobin (2012), s'inspirant de chercheurs aussi divers que Merleau-Ponty et Gendlin.

Si je ne peux, à ce stade, établir entre la méditation, le travail d'éveil du corps (*body awareness*) et l'écriture de recherche en formation des liens aussi directs qu'il en existe pour l'écriture créative, je peux néanmoins en faire une hypothèse pour ma recherche. Je peux envisager la pertinence d'une pratique méditative dans un dispositif d'accompagnement de l'écriture pour étudiants universitaires, afin de générer un état de présence et de disponibilité intellectuelle (Tobin, 2012), eux-mêmes susceptibles de favoriser le travail d'écriture, de réduire l'effet de stress associé à l'apprentissage universitaire (Elder *et al.*, 2007 ; Saunders *et al.*, 2007). Cet intérêt de la présence à soi, s'il n'est pas spécifiquement étayé pour l'écriture de recherche en formation universitaire, l'est pour d'autres pratiques telles que la thérapie (Granick, 2011 ; Lachance, 2015) ou la direction d'entreprise (Devoghel, 2014). Aussi puis-je espérer que ma recherche fournira des informations sur ces liens entre présence à soi et écriture de recherche en formation.

Par ailleurs, il faut se rappeler que dans les pratiques du Sensible, l'expérience intérieure, expérience corporelle et perceptive avant tout, est source de création de sens (Berger, 2009). Il ne s'agit pas ici de remplacer un processus conceptuel d'élaboration du sens par un processus perceptif, mais plutôt d'enrichir l'un par l'autre. Je peux ici reprendre la suggestion de Ochsner et Fowler (2004) □ soulignant la pluralité des modes d'apprentissage en s'appuyant sur les intelligences multiples de Gardner (1983) □ de proposer aux étudiants des manières différentes de

solliciter leurs habiletés cognitives, des modes d'apprentissages pluriels, pluri-sensoriels, susceptibles de concorder avec leur prédisposition naturelle pour un mode plutôt qu'un autre : « If one accepts Howard Gardner's argument for "frames of mind" (1983), then learners will have neurological predispositions to visual, auditory, kinetic, linguistic, and other mixtures of cognitive abilities » (p. 124). Ochsner et Fowler (2004) reprochent d'ailleurs au mouvement WAC/WiD d'avoir négligé cette voie, pourtant prometteuse, d'un apprentissage multi-sensoriel de la littératie. Impliquer le corps dans l'écriture me semble s'inscrire dans cette voie.

En conclusion, nous avons vu que les difficultés d'écriture des étudiants à l'université peuvent être abordés par le biais de leurs manifestations (Reuter, 2004) ou du RÉ (Barré-de Miniac, 2000, 2008 ; Chartrand et Blaser, 2008 ; Lampron, 2014). Dans les deux cas, les enjeux identitaires apparaissent comme parties intégrantes des difficultés d'écriture des étudiants, que ce soit à partir des représentations qu'ils se font de l'écriture, de sa fonction ou des processus qui la constituent, ou à partir des valeurs qu'ils lui attribuent, des sentiments qu'ils éprouvent envers elle. L'université devient pour l'étudiant un lieu d'innovation, avec le sentiment d'insécurité qui s'y associe, où l'écriture, par la place qu'elle occupe et le rôle qu'elle remplit, vient générer des tensions identitaires (identité visée/identité réelle ; identité pour soi/identité attribuée ; appartenance/singularité). L'identité s'envisage également selon deux versants, identité personnelle et identité narrative, qui se complètent dans une nécessaire collaboration. L'accompagnement de l'écriture peut s'appuyer sur cette collaboration, soutenir une identité narrative en renouvellement par une identité personnelle plus stable. Il me semble pertinent d'impliquer la dimension personnelle de l'identité au service d'une plus grande qualité de présence et des effets facilitateurs que celle-ci semble avoir sur l'écriture. Un travail sur le corps ou sur la conscience de soi a des effets déjà avérés sur l'écriture créative. Je pose l'hypothèse pour ma recherche de son intérêt pour une écriture plus conceptuelle.

Reste alors □ et ce n'est pas le moindre enjeu de ma RI □ à impliquer concrètement ces différents enjeux à travers le dispositif mis en place et expérimenté. J'avais suggéré au terme de ma problématique que le format qui semblait le plus adapté à mes besoins était l'atelier d'écriture de loisir didactisé (Lafont-Terranova, 2014a). Je vais maintenant présenter ce dernier.

3. L'ATELIER D'ÉCRITURE DE LOISIR DIDACTISÉ

La typologie d'un atelier d'écriture peut se déterminer tant par ses objectifs que par les publics auxquels il s'adresse. A partir de la présentation des principales catégories d'ateliers, je pourrai détailler quels types d'ateliers prennent place en milieu universitaire. Ceci me permettra, en tenant compte des axes retenus pour mon projet, de présenter le modèle particulier que j'envisage pour mon intervention et d'argumenter ce choix.

3.1. L'atelier d'écriture

De manière générale, il existe de multiples formes d'ateliers d'écriture et de nombreuses manières de les catégoriser : selon le format et les principes utilisés, selon le projet □ qui, étrangement, n'est pas toujours l'écriture □ ou selon les publics visés. Chateigner (2007) va jusqu'à dire : « Paradoxalement, c'est plutôt l'insistance sur la diversité des ateliers qui apparaît comme un facteur d'unité » (p. 23). Voici ce qu'en disent ceux qui les animent : Guibert (2003) distingue ateliers d'écriture littéraire et ateliers d'écriture fonctionnelle; Roche, Guiguet et Voltz (2000) distinguent trois pôles : l'autobiographie, les écritures de soi (liées à certaines disciplines scientifiques) et des visées institutionnelles (sociales ou professionnelles), tandis que Kavian (2009) retrouve quatre grands axes : les ateliers récréatifs, les ateliers de développement personnel, les ateliers à objectifs sociaux, les ateliers littéraires. En guise de synthèse, voici une classification basée sur le projet que se donne l'atelier :

- Les ateliers de loisir : (Lafont-Terranova, 2014a) ou récréatifs (Kavian, 2009) ou encore ateliers d'écriture créative. Il s'agit là de créer, de prendre du plaisir sans autre enjeu;
- Les ateliers de développement personnel : (Kavian, 2009; Lafont-Terranova, 2014a) ou les « ateliers à tendance "psy" » (Chateigner, 2007), c'est-à-dire psychologique ou psychothérapeutique. Dans ce type d'ateliers, l'écriture est envisagée comme outil de développement de la personne et de thérapie, comme facteur de mise en sens, de compréhension de soi;
- Les ateliers à objectifs sociaux : (Kavian, 2009) ou ateliers institutionnels (Chateigner, 2007; Roche *et al.*, 2000). J'y insère les ateliers d'écriture fonctionnelle dans la mesure où l'appel d'offres relève d'une institution (sociale, professionnelle ou de formation). Ces ateliers se mettent au service d'une fonctionnalité de l'écrit □ insertion sociale, outil d'apprentissage, outil de communication ou de travail □ en lien avec l'institution qui les commande;
- Les ateliers littéraires (Bon, 2000; Kavian, 2009), où la visée est clairement la production de textes littéraires.

Ce qui distingue ces différents ateliers peut parfois être assez tranché □ par exemple, dans certains ateliers à objectifs sociaux, l'écriture est parfois très loin d'être un jeu ou un loisir pour les participants (Maricourt, 2009), à l'inverse de la majorité des ateliers de loisir. Toutefois, le plus souvent, les frontières entre eux sont perméables (Chateigner, 2007; Lafont-Terranova, 2014a) et leurs projets peuvent se mêler; ainsi, un atelier à objectif social peut avoir une dimension littéraire. L'atelier d'écriture de loisir didactisé, s'il garde la notion de création et de plaisir porté par l'écriture de loisir, s'inscrit malgré tout dans une visée fonctionnelle, c'est-à-dire qu'il se met au service de l'écriture de l'étudiant, afin d'adapter au mieux celle-ci aux nécessités de l'institution où elle s'inscrit.

Enfin, si les ateliers d'écriture présentent un format quasi constant (consigne, écriture, partage), ils se caractérisent aussi par un climat bienveillant et rassurant : « Oser balbutier, cela ne se peut que dans l'atelier, si les coupeurs de langue n'y sévissent pas. Tenter d'accoucher de sa vérité, cela ne se peut qu'au sein d'une écoute chaleureuse, d'un climat de complicité » (Lejeune, 1992, p. 61). Voyons maintenant quels modèles prévalent en milieu universitaire.

3.2. Quel type d'atelier d'écriture à l'université?

A l'université, le modèle de loin le plus fréquent est l'atelier d'écriture littéraire, même s'il prend place dans une institution, mais il s'y rencontre également des ateliers ouvertement didactiques, ainsi que des ateliers type loisir ou écriture créative (Lafont-Terranova, 2014a).

3.2.1. L'atelier littéraire

En France, quoique relativement ancien puisqu'apparu à la fin des années soixante (Oriol-Boyer, 2013; Robet, 2011), l'atelier d'écriture à l'université est resté longtemps de l'ordre de l'exception et prenait la forme d'un atelier de création littéraire. Il est aujourd'hui plus solidement argumenté et un peu moins discret, mais il concerne encore majoritairement des facultés de lettres (Bisenius-Penin, 2013; Houdart-Mérot, 2014; Robet, 2011) et, malgré des arguments plus solides en sa faveur, notamment issus de la recherche en neuroscience cognitive de la créativité, selon Bisenius-Penin (2013), il n'est toujours pas unanimement adopté à l'université. Néanmoins, quelques chercheurs investissent avec succès ce type d'ateliers dans d'autres contextes que les disciplines littéraires (Lafont-Terranova, 2007, 2008, 2014a; Lafont-Terranova et Niwese, 2010, 2012). Au Québec, ce type d'atelier n'est pas non plus une véritable nouveauté □ il en existe depuis plus de trente ans à l'UQAM, par exemple (Bisenius-Penin, 2013); là également, il s'agit le plus souvent d'ateliers littéraires ou, pour certains, de dispositifs à visée de remédiation et non de véritables ateliers d'écriture. Quoique relativement peu étudié en termes d'impact (Cartier et Langevin, 2001; Lefrançois *et al.*, 2008), l'atelier d'écriture en contexte de

formation suscite cependant de l'intérêt, comme l'indiquent par exemple les travaux de Bélanger (2007), Jean (2010) ou Prince (2013), avec la restriction pour moi que ceux-ci prennent place au secondaire et non à l'université. Aux États-Unis, où il existe de véritables formations universitaires à la création littéraire, l'atelier d'écriture littéraire est beaucoup plus répandu et traditionnel (McLeod, 1987; Donahue, 2007; Swensen, 2013). Des formations de *creative writing*, de troisième cycle, visent le développement d'un potentiel artistique littéraire préexistant □ l'admission s'y fait sur dossier incluant des productions littéraires (Swensen, 2013). Cependant, l'écriture littéraire fait également partie des outils utilisés dans le cadre du mouvement WAC.

À propos de la finalité de tels ateliers, Dumas (2014) estime que le rôle de l'animateur d'atelier d'écriture est « d'initier une réflexion attentive, poussée, sur le texte littéraire » (p. 1), de « stimuler les étudiants du groupe, en leur donnant à la fois le goût de lire, d'écrire davantage, et de réfléchir plus longuement et profondément sur les textes littéraires » (p. 2), de « former les étudiants en tant qu'écrivains et comme lecteurs » (p. 3) et enfin « d'évaluer » (p. 4) les étudiants. On retrouve ici la notion de discussion autour de l'écriture, qui fait de celle-ci un objet de débat, réalisant une mise à distance et donc un changement de regard sur l'écriture, un changement de rapport à l'écriture. On retrouve également la dimension affective. Et même concernant l'évaluation, Dumas (2014) précise que celle-ci doit annoncer à l'avance ses critères et surtout favoriser la réécriture. Dans cette acception, même l'évaluation intervient sur les conceptions de l'écriture, de son apprentissage ou ses fonctions, sur la dimension axiologique. Mais là encore, il s'agit d'ateliers d'écriture littéraire déployés dans des filières littéraires.

3.2.2. *L'atelier didactique*

C'est un atelier institutionnel à visée d'écriture fonctionnelle □ tel qu'il en existe pour les professionnels (Guibert, 2003) □ mais visant spécifiquement l'écriture universitaire. L'atelier didactique, s'il n'exclut évidemment pas la notion de plaisir ni de littérature, se donne comme projet l'acquisition de compétences scripturales

explicitement identifiées comme telles ou encore la résolution de problématiques d'écriture préalablement ciblées. D'inspiration socioconstructiviste (Lafont-Terranova, 2014a; Prince, 2013), il épouse une démarche plus cognitiviste (Lafont-Terranova, 2014a). Il se caractérise en général par une phase d'analyse des écrits produits, celle-ci cherchant à identifier les points à améliorer en lien avec une visée spécifiée initialement pour l'exercice, puis une phase de résolution des problèmes identifiés (*Ibid.*). Oriol-Boyer (2013), si elle affiche aussi une visée littéraire, revendique en effet une approche didactique de l'écriture inspirée par Chevallard (1985), qui relie instrumentalisation de la théorie et conscience explicite des objectifs poursuivis. Avec sa démarche de « réécriture accompagnée », Prince (2013) me semble également s'inscrire dans ce cadre d'atelier didactique, bien que l'exemple décrit ne se situe pas à l'université : « La démarche de réécriture accompagnée s'actualise dans une séquence didactique finalisée par un modèle didactique de genre qui répond à des objectifs précis d'apprentissage comme de développement » (p. 275). Un tel atelier épouse une forme très structurée, où chaque étape, chaque action s'appuie sur un objectif clairement identifié, objet d'une réflexion théorique avant (par l'animateur) et pendant l'atelier (par l'animateur, mais aussi par les participants).

3.2.3. *L'atelier d'écriture de loisir ou atelier d'écriture créative*

Quelques chercheurs investissent aussi l'atelier d'écriture de loisir □ tout en l'adaptant □ et le font dans d'autres contextes que les disciplines littéraires, en l'occurrence en IUT et en formation d'enseignants (Lafont-Terranova, 2007, 2008, 2014a, 2014b; Lafont-Terranova et Niwese, 2012, 2016a, 2016b). Voici les objectifs que se donne Lafont-Terranova pour un tel atelier :

- développer l'aspect créatif de l'écriture, aider chaque élève à trouver sa voie(x) en évitant à la fois de l'enfermer dans des stéréotypes et de le laisser seul face à la page blanche ;
- proposer des situations de production d'écrits qui soient « vraies » [...] à côté d'exercices réputés plus « scolaires » ;
- élargir le champ des productions sans négliger l'initiation à la littérature [...] ;
- proposer des situations liant activités de lecture et activités d'écriture ;

- expliciter les règles de fonctionnement des écrits et aider, une fois posées les contraintes de départ [...], chaque élève à construire son texte en élaborant sa propre méthode de travail ;
- être lecteur et pas seulement correcteur des textes qu'on demande de produire [...] pour se percevoir comme une « personne-ressource » chargée de guider l'élève tout au long d'un parcours difficile mais aussi être capable de recevoir son texte comme une production à part entière. (Lafont, 1989, citée par Lafont-Terranova, 2014a, p. 44)

Progressivement, Lafont-Terranova fait évoluer ses ateliers, passant à « un atelier inspiré du modèle de l'atelier de loisir », puis utilisant le terme « atelier de loisir didactisé » :

Mettre en place ce que j'appellerai en 2009 « un atelier de loisir didactisé » (p. 213) devait, me semblait-il, permettre de dépasser le clivage généralement constaté et que je souhaitais dépasser « entre les ateliers qui visent principalement à donner aux participants l'envie d'écrire et ceux qui se présentent comme des situations didactiques proprement dites » (Barré-De Miniac, 2000 : 125). (Lafont-Terranova, 2014a, p. 91)

Le choix de ce terme n'est pas fortuit et permet à cette chercheuse de nuancer son travail vis-à-vis de dispositifs plus fortement didactiques. En effet, si elle aborde de manière didactique certaines dimensions ou étapes spécifiques du processus d'écriture, Lafont-Terranova maintient la bienveillance de mise dans tout atelier d'écriture en même temps qu'elle privilégie une attention particulière sur les notions de sujet-écrivain et de rapport à l'écriture (*Ibid.*).

3.3. Quel atelier envisager pour ma recherche?

A partir des trois modèles susceptibles de prendre place à l'université et en m'appuyant sur les objectifs que j'ai retenus pour mon projet, quel modèle d'atelier peut s'avérer le plus pertinent pour moi?

3.3.1. Objectifs et contexte

Je veux d'abord synthétiser ici ce que j'ai pu retenir de mon exploration théorique. En premier lieu mon souhait de m'inscrire dans un projet centré sur le rapport à l'écrit. Ceci m'a conduit à repérer des recommandations émises pour l'aide

à l'écriture universitaire ou des axes de travail explorés par ceux qui mettent en œuvre des dispositifs pour matérialiser cette aide. Les dimensions conceptuelle et praxéologique du RÉ me semblent directement impliquées dans le dispositif de l'atelier d'écriture, par son format alternant pratiques d'écriture et retours sur les écrits produits, réalisant un dialogue entre théorie et pratique. La dimension affective, tout aussi importante à mes yeux, me semble plus subtile à appréhender, mais apparaît également sensible à la pratique d'atelier d'écriture, où la bienveillance est de mise (Chateigner, 2007; Lafont-Terranova, 2014; Lejeune, 1992; Roche, Guiguet et Voltz, 2000) et où « énoncer ce qui est beau, souligner ce qui est important, faire chanter la langue et faire entendre son souffle doit l'emporter » (Bon, 2000, p. 10).

J'ai également retenu la visée d'une conscience réflexive de l'écriture (CRÉ); l'éveil de cette conscience réflexive est au cœur de l'atelier d'écriture, quel que soit son format, mais les moyens pour y arriver diffèrent : l'atelier didactique l'aborde de manière plus analytique et préméditée, là où l'atelier d'écriture de loisir saisit davantage "l'émergence" (Maricourt, 2009). La dynamique de retours et d'échanges que permet l'atelier d'écriture est le socle de l'éveil de la CRÉ, les différents types d'atelier possibles déterminant ce vers quoi va s'orienter celle-ci. On se rapproche d'une métacognition des processus d'écriture, celle-ci pouvant, selon moi, être favorisée par des suggestions ou des bases théoriques d'ordre métalinguistique et surtout métadiscursif (Escorcía, 2010; Lafont-Terranova, 2014; Rinck, 2012), car la CRÉ peut concerner aussi bien les stratégies singulières d'écriture de l'étudiant que des notions plus théoriques telles que le genre de l'écrit (Russel *et al.*, 2009; Wardle, 2009), la génétique du texte (Lafont-Terranova, 2014a) ou le transfert (Moore, 2012). Reste que ce sont essentiellement la pratique et ce qu'elle révélera lors des retours et des échanges, que ce soit avec l'animateur ou entre participants, qui permettront l'émergence de cette CRÉ.

Enfin, la diversité des écrits me semble un facteur qui habite aussi bien les recommandations des chercheurs que l'essence même de l'atelier d'écriture. Sur ce

plan, le cadre pratique¹⁶ dans lequel j'envisage de mener mon exploration m'incite, dans la foulée de Lafont-Terranova (2014a) ou Bisenieus-Penin (2013), à articuler textes personnels impliqués, journal d'écriture et discours d'analyse de ces textes, pour les raisons mêmes évoquées par Lafont-Terranova :

Le choix de faire travailler les étudiants sur des données personnelles qui renvoient à leurs expériences singulières ne va pas de soi, alors même que l'objectif est de les faire entrer dans le discours universitaire dont la tendance est de "se donner comme vrai de manière (plus ou moins) universelle et/ou objective". Mais nous faisons l'hypothèse qu'analyser ces données à partir des apports de la didactique de l'écriture et de la génétique textuelle peut conduire les étudiants à passer de "l'affirmation de sa subjectivité ou de sa singularité" à l'affirmation de soi "comme sujet cognitif engagé dans une démarche de recherche et de production de connaissances", un sujet qui apprend à manier de façon cohérente et rigoureuse les notions utilisées pour l'analyse. (2013, p. 5)

Pour Lafont-Terranova, il s'agit de faire « cohabiter trois types d'écrits : des écrits d'initiation à la recherche (corps des mémoires), des écrits réflexifs (extraits de journaux d'écriture cités dans les mémoires) et des écrits créatifs (annexes constituées des différentes versions des textes d'atelier) » (Lafont-Terranova et Niwese, 2012, p. 5). Or, ceci se rapproche de la démarche qui anime la maîtrise en études des pratiques psychosociales à l'UQAR, où les étudiants tiennent un journal de formation, produisent des récits d'expérience ou de pratiques, en font une première analyse et en tirent des informations, puis articulent le tout dans la rédaction du mémoire.

Dans leurs observations, Lafont-Terranova et Niwese établissent un lien entre ce type de travail articulant trois types d'écrits et une évolution du rapport à l'écrit des étudiants, évolution qui les prépare aux ruptures que suppose l'acculturation au discours scientifique et la conceptualisation de savoirs transférables en situation didactique » (2012, p. 5). Notons que cette évolution s'accompagne de □

¹⁶ La Maîtrise en étude des pratiques psychosociales, à l'UQAR (cf. Introduction).

ou se manifeste par □ l'acquisition progressive d'une position méta-réflexive sur l'écriture (Bisenieus-penin, 2013; Lafont-Terranova, 2014a).

3.3.2. *Quel modèle d'atelier d'écriture pour mon projet de recherche?*

Parmi les trois modèles envisagés, l'atelier littéraire est d'emblée écarté pour des raisons évidentes de finalité. L'atelier purement didactique me paraît épouser une orientation fortement cognitive, où les problématiques sont ciblées et les déclencheurs d'écriture □ les consignes □ distinctement et explicitement reliés à des compétences à acquérir, ce qui me semble un objectif insuffisamment ouvert pour mon projet. Ma position actuelle est donc de me rapprocher du modèle d'atelier défini et utilisé par Lafont-terranova (2014a) : l'atelier d'écriture de loisir didactisé.

De mon point de vue, vouloir concerner le rapport à l'écriture ne peut se faire qu'en laissant une certaine place à l'émergence, mais aussi à la résonance, au ressenti de l'étudiant face à son écriture □ processus et produit □ ce que ne favorise pas l'atelier didactique mais que permet l'atelier d'écriture de loisir, fut-il didactisé, car le rapport à l'écrit est aussi empreint d'affectivité, d'histoire personnelle et d'émotions. L'émergence me semble une priorité :

Un atelier □ quelle que soit la forme d'artisanat qui s'y pratique □ ne tourne bien que s'il est ordonné par le sens de l'urgence. Cela signifie qu'il faut être capable d'y remettre sans cesse en question l'ordre établi, en fonction de l'ordre vital immédiat. Le sens pratique n'est pas autre chose que le génie de la circonstance. (Lejeune, 1992, p. 61)

Un atelier s'appuyant essentiellement sur des ressorts cognitifs aurait par ailleurs l'inconvénient de se rapprocher des modalités de l'apprentissage scolaire de l'écriture, ce dernier étant bien souvent impliqué dans les rapports conflictuels ou souffrants que certains étudiants entretiennent avec l'écriture, alors que l'atelier d'écriture, historiquement et didactiquement, se présente aussi comme alternative, voire une opposition, à l'approche scolaire de l'écriture (Lafont-Terranova, 2014a; Paré, 2003; Rinck, 2012). La conciliation entre la subversion et la créativité de

l'atelier d'écriture d'une part, et la fonctionnalité plus ou moins normée de la formation universitaire d'autre part, semble néanmoins possible :

L'étude linguistique et pragmatique des données recueillies dans les trois ateliers sélectionnés m'a permis de confirmer qu'il est possible d'importer, modulo quelques adaptations (la durée des séances par exemple), le modèle de l'atelier d'écriture de loisir dans des institutions d'enseignement et de formation, et ceci sans lui faire perdre son potentiel subversif, qui le différencie des situations scolaires traditionnelles. (Lafont-Terranova, 2014a, p. 89)

Mais si je souhaite engager mon projet dans la lignée de l'atelier d'écriture de loisir, je souhaite aussi, tout comme Lafont-Terranova (*Ibid.*), lui accoler l'adjectif didactisé. Cette qualification se concrétise par la mise en relief et la prise de conscience des processus d'écriture tels qu'ils se manifestent, mais aussi par un projet d'ensemble tourné vers l'activation d'une CRÉ, incluant une conscience des mouvements et des étapes qui constituent l'écriture en tant que processus, ainsi que des buts et des modalités d'implantation dans un contexte qui la modulent en tant que produit. La théorie, alors, ne me semble pas tant initier cette conscience réflexive, que permettre à l'étudiant d'en reconnaître les expressions dans ses propres productions et de se les approprier. L'étiquette "didactisé" me semble aussi se justifier par le contexte même où s'inscrit l'atelier □ la maîtrise en étude des pratiques psychosociales à l'UQAR □ où le récit d'expérience tient une place particulière et où la visée d'écriture créative sera davantage autobiographique que littéraire, ce qui viendra teinter également les orientations pratiques de l'atelier.

Ainsi, l'atelier d'écriture justifie naturellement sa place à l'université en ce qu'il permet précisément de concerner le RÉ, en ce qu'il permet également une diversité des écrits, une dynamique de retours réflexifs et d'échanges entre pairs favorisant une CRÉ (Rinck, 2008; Wardle, 2009), de ses processus autant que de ce qui influence voire détermine le produit, c'est-à-dire l'écrit. Plus spécifiquement, l'atelier d'écriture de loisir me semble le plus à même d'impliquer aussi bien la dimension affective du RÉ, par l'appropriation de l'écriture et par la confiance que

génère le travail en groupe, que ses dimensions conceptuelles et axiologiques □ qui sont au cœur même de l'atelier d'écriture □ le tout en s'appuyant sur la dimension praxéologique, à travers les écrits produits et à travers ce qui en est dit, grâce aux lectures des textes produits, aux échanges et aux retours qui s'ensuivent (Barré-de Miniac, 2000, 2008; Chartrand et Blaser, 2008). Toutefois, une didactisation (Lafont-Terranova, 2014a) d'un tel atelier me semble souhaitable, afin d'encadrer l'émergence de la CRÉ et de faire en sorte qu'elle se bâtisse sur des références déjà existantes, telles que les notions de genre (Donahue, 2007; Reuter, 2007; Russel et al., 2009; Wardle, 2009), de transfert (Moffet, 1995; Moore, 2012) ou de génétique du texte (Grésillon, 2002).

Après avoir produit un état des lieux de l'aide à l'écriture à l'université, puis présenté les assises théoriques et les considérations pratiques qui me servent de base et d'inducteurs pour ma recherche, je peux à présent présenter mes objectifs et question de recherche.

3.4. Objectifs et question de recherche

Mon statut de praticien-chercheur (De Lavergne, 2007) s'incarne parfaitement dans un projet de RI. En premier lieu, l'intervention prend source dans ma pratique et mon expérience professionnelle, mais inscrire cette intervention dans une recherche me permet, d'une part, de mieux observer ma pratique, de recueillir le point de vue des participants sur cette pratique, sur les changements qu'ils vivent ou constatent au cours de l'expérience et, d'autre part, de produire des informations nouvelles □ par exemple concernant le RÉ □ révélées par l'intervention ainsi que par les changements qu'elle induit. Je vais donc présenter maintenant comment cette recherche est née, puis, en m'appuyant sur les éléments de contexte déjà exposés, je montrerai la pertinence de ma recherche, avant d'en détailler les objectifs.

3.4.1. *Contextualisation de ma recherche*

Ma pratique d'animation d'ateliers d'écriture m'a conduit à approcher différents publics porteurs d'un projet auquel j'attribuerai le terme un peu générique "d'apprivoisement de l'écrit"; d'abord déployée et spécifiée pour le grand public, cette pratique m'a ensuite mené dans le monde de la formation d'adultes, puis dans celui de l'enseignement universitaire, m'invitant sans cesse à tester et développer différents types d'outils, déclenchant, facilitant ou déployant l'écriture, cherchant les outils les plus adaptés aux exigences auxquelles se confrontent ces publics en contexte d'écriture. J'ai alors eu □ en 2011 □ l'opportunité de rencontrer des enseignants à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'UQAR, qui m'ont invité à une première expérimentation auprès d'un groupe d'étudiants. Celle-ci, mise en place en 2012, s'est avérée suffisamment prometteuse pour envisager une suite à cette première expérience.

La maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'UQAR présente quelques spécificités. L'une d'elles est d'accueillir des étudiants en grande majorité issus du monde professionnel et ayant des parcours académiques très variés. De ce fait, ces étudiants ont des rapports à l'écrit fort différents, marqués par des cheminements hétérogènes. Une autre spécificité réside dans les démarches qui constituent les différents échelons de cette formation. Puisqu'il s'agit d'une étude des pratiques psychosociales, les étudiants sont amenés à explorer leur(s) expérience(s), l'objectif étant de « faire une démarche de réflexion structurée, rigoureuse, scientifique et critique sur sa pratique professionnelle en vue d'améliorer la qualité de ses interventions et par le fait même sa pratique » (Pilon, 2016, p. 19). Pour cela, pour pouvoir réfléchir son expérience ou sur son expérience, l'écriture occupe une place particulière, d'abord comme mode de recueil de données, par exemple avec les récits et histoires de vie ou les récits phénoménologiques (Léger, 2016) ou encore l'écriture performative (Gomez, 2016), ensuite, comme dans la majorité des démarches de recherche, comme outil d'analyse et de production du mémoire. Les étudiants doivent

ainsi organiser et rédiger des écrits académiques à partir de l'analyse de récits et d'écrits en première personne.

L'intervention envisagée pour cette recherche aura donc pour objectif premier d'aider les étudiants à apprivoiser l'écriture, à en faire un outil de travail productif au sein de leur démarche de formation universitaire, à adapter cet outil aux différentes circonstances d'écriture qu'ils vont rencontrer au cours de leur cursus. Puis, derrière ce premier et principal objectif de l'intervention, s'inscrit en filigrane l'espoir pour les enseignants de réduire le temps dédié à leurs étudiants dans l'accompagnement individuel de l'écriture de leur mémoire.

Ainsi, mon statut de praticien-chercheur se prolonge logiquement dans une recherche qui prend ce projet d'intervention comme support, autrement dit, une RI. Beaucoup plus qu'une simple adjonction de deux vocables, le choix de la RI comme format de recherche se justifie pleinement. Je l'argumenterai dans la partie méthodologie.

3.4.2. Format d'intervention et pertinence de la recherche

Au vu de ce qui a été exploré dans les parties précédentes, mon intervention vise non pas à combler un déficit, mais à initier les étudiants à des modalités d'écriture nouvelles pour eux, possiblement en rupture avec celles qu'ils ont déjà intégrées. Je peux aussi avancer que je souhaite impliquer les dimensions textuelles et discursives (Moffet, 1995) □ sans toutefois exclure la dimension linguistique. Cela implique entre autres d'articuler mon atelier autour de la notion de rapport à l'écrit, notamment afin de faire évoluer les conceptions des étudiants concernant l'écrit : leurs stratégies, les fonctions qu'ils lui accordent, les sentiments qu'ils éprouvent à son égard. De manière plus précise et plus spécifique, je souhaite également développer chez les étudiants une conscience réflexive de l'écriture, les inciter à adopter une posture de linguiste envers leur propre écriture (Rinck, 2012).

Favoriser une telle posture chez les étudiants constitue, je l'espère, un moyen de contourner l'apparente dichotomie entre approche transversale et inscription disciplinaire. Certaines compétences concernant l'écriture apparaissent effectivement transversales, mais l'expérience montre que les étudiants n'ont qu'une conscience modérée de ces compétences plus générales et peinent à les transférer, c'est-à-dire à s'appuyer dessus lorsqu'ils se trouvent dans des contextes disciplinaires plus spécifiés. Inciter les étudiants à une conscience réflexive de leur écriture signifie précisément pour eux d'avoir une meilleure conscience de leurs compétences transversales, mais aussi des exigences disciplinaires auxquelles elles sont susceptibles de devoir se plier; cela peut se traduire, par exemple, par une conscience plus nette des notions de transfert (Moore, 2012) ou de genre (Beaufort, 2007; Wardle, 2009).

Je peux également avancer que je souhaite impliquer la perception de soi dans les processus d'écriture ou dans leur préparation, comme cela se fait déjà en création littéraire (Bryant, 2012; Perl, 2004). Cette implication sera réalisée par l'introduction dans le déroulement de l'atelier d'un temps de méditation inspiré des pratiques du Sensible¹⁷, favorisant l'émergence d'un sujet percevant, ressentant et impliqué qui, j'en fais l'hypothèse, favorisera l'identité de « sujet écrivant » (Lafont-Terranova, 2014a) chez les étudiants.

Enfin, pour répondre pleinement à la demande de l'institution, le format d'intervention devra être collectif, puisqu'au-delà des difficultés rencontrées par les étudiants, un des motifs secondaires de l'intervention est la réduction du temps d'accompagnement individuel des étudiants dans le processus d'écriture de leur mémoire.

Ces objectifs concernant l'intervention posent les bases de son format et dessinent la pertinence sociale et scientifique de ma recherche. Ainsi, l'intervention

¹⁷ Développée par D. Bois, cette pratique est aujourd'hui enseignée et prodiguée sous l'appellation « Méditation Pleine Présence »

envisagée devra proposer des écrits en phase avec le cursus où elle s'inscrit, mais sans s'enfermer dans la transmission de compétences d'écriture spécifiques à ce cursus; elle devra proposer des écrits variés, s'inscrire dans la démarche du *writing to learn*, favoriser une réflexivité sur l'écriture et permettre aux étudiants de développer une conscience critique de leur propre écriture, de la manière dont ils la pratiquent, mais aussi de la manière dont ils la pensent et la vivent. Le dispositif qui me semble le plus approprié pour répondre à ces objectifs est l'atelier d'écriture, et plus précisément, « l'atelier d'écriture de loisir didactisé » (Lafont-Terranova, 2014a). Celui-ci, par sa spécification "écriture de loisir", permet en effet d'explorer de nombreuses circonstances d'écriture, offrant la variété d'écrits requise pour ne pas être trop spécifiquement disciplinaire, mais sans esquiver non plus les types d'écrits propre à cette maîtrise. L'aspect didactisé souligne une visée qui sera implicitement incluse dans les déclencheurs d'écriture proposés aux étudiants. Implicitement, car cette visée didactique n'est pas explicitement nommée □ du moins pas initialement □ mais est supposée émerger dans les productions initiées par l'atelier, ainsi que dans les échanges qui en découlent. L'atelier d'écriture favorise, en groupe, une dynamique de retours réflexifs sur les écrits produits et les stratégies employées pour les produire, dynamique à même d'initier et faire grandir la conscience réflexive visée. Il semble donc répondre à l'ensemble de mes objectifs concernant l'intervention.

Une première pertinence □ à caractère social □ de mon projet de recherche se matérialise dans l'intervention elle-même, aussi bien dans les bénéfices immédiats qu'elle peut apporter aux étudiants participants, que dans les bénéfices ultérieurs liés à la reproductibilité du dispositif envisagé. Placer cette intervention au cœur d'une RI permettra d'en observer le déroulement et les effets, de mieux comprendre les enjeux et vécus des étudiants dans un tel contexte et d'en dégager des perspectives d'évolution ou d'amélioration du dispositif. De manière plus spécifique, je pourrai aussi retirer de l'expérience une première appréciation de son adéquation au public étudiant de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'UQAR.

La pertinence scientifique, quant à elle, comporte deux volets principaux. En premier lieu, en observant comment les étudiants vivent cette expérience, j'obtiendrai des informations significatives concernant leur RÉ en particulier et le RÉ en général (Chartrand et Blaser, 2008), comment celui-ci évolue au cours de l'intervention. J'émetts en effet l'hypothèse qu'un tel dispositif permet d'impliquer les quatre dimensions constitutives du RÉ □ affective, axiologique, praxéologique et conceptuelle.

Ensuite, l'observation attentive du déroulement de l'expérience, l'analyse des productions obtenues au cours des ateliers et des retours fournis par les étudiants sur leur expérience me permettront de dégager des informations susceptibles de mieux comprendre comment les différents axes retenus pour l'atelier □ tels que l'insertion de la méditation dans son déroulement ou les retours réflexifs en groupe □ interviennent dans les changements vécus par les étudiants, dans leur écriture ou le vécu qu'ils en ont et, de manière plus explicite, dans leur RÉ. Une RI laisse aussi la place à l'émergence d'informations concernant d'autres aspects, sachant que le parti pris d'une RI est précisément l'observation la plus ouverte possible d'une expérimentation.

3.4.3. *Objectifs et questions de recherche*

Ces différents points me permettent maintenant de définir ma question et mes objectifs de recherche. Ma question de recherche est à la fois très spécifiée et très ouverte; je peux la déployer comme suit : *Que se passe-t-il lors de la mise en œuvre d'un atelier d'écriture de loisir didactisé auprès d'un public d'étudiants à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales?*

Le caractère très ouvert de cette question est cependant balisé par des objectifs de recherche qui en précisent les visées. Mes objectifs de recherche sont donc les suivants :

- La mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement collectif de l'écriture destiné aux étudiants à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'UQAR;
- À partir de cette intervention et de ce qu'elle déclenche, obtenir des informations concernant le RÉ, tant pour mieux cerner celui des participants que pour avoir une meilleure compréhension générale du RÉ;
- Identifier ce qui, du RÉ, est mis en mouvement au cours de l'intervention;
- Identifier ce qui, de l'intervention, contribue à la mise en mouvement du RÉ;
- Corolaire de l'objectif précédent, cerner comment la CRÉ contribue à la mise en mouvement du RÉ et comment, pour cela, l'intervention sollicite la CRÉ des participants.

Le déroulement d'une RI se clôt par une étape de critique de l'intervention et de recommandations. Ces recommandations peuvent constituer un ultime objectif, dans le but d'éclairer la conception et la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement de l'écriture auprès d'étudiants à l'université. Le chapitre suivant présente maintenant la méthodologie retenue pour ma recherche, son opérationnalisation, tant pour le versant intervention que pour le versant recherche.

TROISIÈME CHAPITRE □ UNE RECHERCHE INTERVENTION, ÉTAPES MÉTHODOLOGIQUES

Les rapports entre l'univers de la recherche et celui de la pratique, pas toujours aussi féconds qu'ils pourraient l'être, constituent un sujet délicat mais nécessaire, *a fortiori* en éducation (Barbier, 2000; Charlot, 1995). Si la recherche est sans conteste envisagée comme destinée à produire de la connaissance, la manière dont celle-ci doit renouveler la pratique fait en revanche l'objet de débats, recherche et pratique devant se distinguer tout en s'alimentant l'une l'autre (Charlot, 1995; Pourtois, Desmet, Hubeek, 2013). Au cœur de ces débats, il existe des typologies de recherche, nombreuses aujourd'hui, qui impliquent directement ce lien entre recherche et pratique; la recherche-action (RA), dans ses différentes déclinaisons, en est un représentant notable. Ma propre recherche, construite sur une intervention au sein du milieu universitaire, m'a fort logiquement incité à explorer ce champ méthodologique de la RA afin d'identifier un modèle susceptible d'accueillir mon projet. Je vais donc dans un premier temps succinctement définir la RA, en m'appuyant sur quelques points marquants de son histoire, puis présenter différents formats qui s'y apparentent ou en découlent, notamment la RI. Je présenterai avec un peu plus de détails cette dernière en montrant son intérêt pour mon projet de recherche. Je prolongerai cette argumentation par une présentation de la méthodologie utilisée pour ma recherche, puis par une présentation des précautions éthiques mises en place.

1. LA RECHERCHE-ACTION : DÉFINITION ET MODALITÉS

1.1. Émergence de la recherche-action

La RA a d'abord été modélisée par J.-L. Moreno et surtout K. Lewin, dans les années quarante (Gauthier, 1992; Lenoir, 2012 ; Van Trier, 1980). Initialement, l'enjeu ne semblait pas, pour Lewin, de s'opposer au paradigme des sciences exactes,

mais plutôt de permettre de produire de la recherche dans de nouveaux contextes, c'est-à-dire d'embrasser une situation sociale dans toute sa complexité (Liu, 1997) et de le faire avec les acteurs et sur le terrain (Van Trier, 1980) :

Le concept de recherche-action, employé par Lewin lui-même, était en fait très simple. Il exigeait la présence de trois caractéristiques : 1) la recherche devait être menée en collaboration avec les individus; 2) la recherche ne devait plus être faite en laboratoire, mais en milieu "naturel"; 3) avant et après chaque phase d'intervention, on devait mesurer les attitudes et les comportements des individus. (Van Trier, 1980, p. 181).

Mais dans les années soixante et soixante-dix, divers facteurs vont influencer et faire évoluer le concept de RA : évolution des méthodologies de recherche (théorisation ancrée, recherche qualitative, etc.), désir de mieux connaître les effets des programmes d'action sociale, désir de réduire le clivage entre théorie et pratique et enfin, militantisme citoyen qui concerne également le chercheur (Van Trier, 1980). Ces influences se traduisent par une nouvelle conception de la RA. Voici par exemple ce qu'en dit Moser, un sociologue allemand ayant notablement influencé le débat sur la RA au début des années soixante-dix, en Allemagne :

Cette nouvelle conception de la recherche-action est caractérisée par trois traits particuliers, qui l'opposent très nettement à la conception lewinienne. Premièrement, la recherche-action est vue comme le noyau précurseur d'un nouveau paradigme en sciences sociales. Deuxièmement, ce nouveau paradigme serait porteur d'une science émancipatrice et utilisable pour l'amélioration de la situation des personnes défavorisées. Troisièmement, le rôle que jouent les citoyens dans la production scientifique est prépondérant; c'est-à-dire qu'à la limite ce ne sont pas les chercheurs, mais les citoyens qui fixeront les objectifs de l'intervention. Ou, bien davantage, qu'il n'y aurait plus de différence entre chercheurs et citoyens. (Van Trier, 1980, p. 184)

Dans cette nouvelle façon d'envisager la RA, on trouve la remise en question du paradigme dominant, l'idée d'une science militante socialement ☐ ou en tout cas impliquée ☐ et un remaniement du rôle du chercheur. D'autres influences se manifestent, par exemple à partir d'une nouvelle manière d'envisager l'action et les savoirs qu'elle produit :

Dans le monde anglo-saxon, c'est notamment le modèle d'acteur de Schön (1983), celui du praticien qui réfléchit sur l'action et dans d'action, qui aurait assuré un nouveau virage à la recherche-action. L'auteur a en effet montré les limites du modèle dominant de la rationalité technique qui réserve aux praticiens des solutions toutes faites à appliquer à des problèmes, sans égard aux phénomènes singuliers et complexes qui caractérisent la pratique professionnelle. (Morrissette, 2013, p. 38)

Avec les années quatre-vingt, la RA poursuit ainsi son évolution et affirme davantage une de ses finalités, la production de changement dans un contexte défini. Ainsi, après avoir été influencée par l'émergence de nouvelles conceptions de la recherche dans les années soixante et soixante-dix, puis par le modèle d'acteur et de praticien-réflexif dans les années soixante-dix, une troisième phase d'évolution se concrétise:

Selon Savoie-Zajc (2001), une troisième génération aurait été impulsée par une conceptualisation ancrée dans une préoccupation d'émancipation critique, à la fois personnelle et collective. Dans cette perspective, la recherche-action vise également le changement des organisations, les pratiques étant étudiées en considération avec le contexte dans lequel elles s'inscrivent. (Morrissette, 2013, p. 38)

Le changement paradigmatique s'affirme encore un peu plus et devient une des caractéristiques de la RA :

Dès que nous parlons de recherche-action, l'objectivité de jadis, valeur privilégiée, et la distanciation, vont faire place à deux énoncés contradictoires : Distanciation, peut-être, mais implication d'abord. Nous allons passer du credo de l'objectivité traditionnelle à une intersubjectivité reconnue entre le chercheur et ses partenaires, laquelle aurait été appelée « objet » dans la lignée antérieure. (Ardoino, 2003, p. 42)

Capgras *et al.* (2011) rappellent ainsi que l'intervention du chercheur n'est plus considérée comme un biais, mais bien, au contraire, comme un élément déclencheur de la production de connaissance. Dans ces quelques traits distinctifs du processus d'émergence de la RA, on voit poindre ce qui la définit aujourd'hui, du moins dans son acception la plus large, car il en existe de nombreuses variantes, tant

du point de vue de l'ancrage théorique que de la méthodologie associée (Lessard-Hébert et Goyette, 1988 ; Van Trier, 1980). Quels sont aujourd'hui les traits principaux de la RA?

1.2. Définition et caractéristiques de la recherche-action

De manière générale, « La recherche-action est une stratégie d'intervention dynamique à caractère social; elle vise donc principalement le changement au travers d'une démarche de résolution de problèmes susceptible de contribuer à améliorer une situation jugée problématique » (Morrisette, 2013, p. 37. Dans cette définition, c'est le processus de changement, de résolution d'un problème qui est mis en avant ; pour autant, la dimension de production de connaissances n'est pas absente de la RA, celle-ci devant articuler visée de changement et visée de compréhension :

La recherche-action est une action politique en quête de savoir. Elle articule au sein d'un même modèle les visées de la politique (approche praxéologique) et une approche scientifique. Dans le premier cas, on recherche la prévision; l'approche est réalisée pour agir; elle est un instrument singulier de maîtrise de l'interaction complexe en vue de provoquer le changement. Dans l'autre cas, on vise la prédiction; l'approche est réalisée pour connaître; elle est un instrument universel de bornage causal des interactions complexes pour analyser le changement. Les deux logiques sont donc d'orientation différente et ont longtemps été dissociées, opposées. La recherche-action tente de les confronter pour mieux pénétrer la complexité : accroître le savoir par l'action et rendre l'action plus efficace par le savoir. (Pourtois *et al.*, 2013, p. 27)

En fait, le processus lui-même de résolution du problème devient source de connaissances d'une part, mais aussi, d'autre part, opportunité d'un changement de manière □ manière de faire, manière de voir, voire manière de penser. La RA est une recherche interactive, une des interactions se situant entre action et pensée au cours du processus de changement, de résolution du problème initial :

Personnellement, j'opte en faveur d'un changement qui transforme et résout un problème ou le pose sous un nouvel éclairage ; il peut transformer le jugement, la pensée, parce qu'elle est mieux informée. L'action et la pensée sont transformantes. L'action, parce qu'elle pose un problème, suscite souvent des résistances et impose une réalité à la pensée. La pensée parce qu'elle veut être

créatrice profite de forces vives pour procéder à la découverte de solutions.
(Morin, 1985, p. 35)

Cette interaction, relevant parfois de la négociation, s'avère un des lieux de production de connaissance, de création et de saisie de nouveaux savoirs, de nouveaux points de vue, pour reprendre un terme que Mezirow (1997) utilise à propos de l'apprentissage transformateur. Finalement, ce qui définit la RA tient pour beaucoup dans la conjonction des trois visées distinctes mais interactives que sont le changement de la pratique, la participation des acteurs et une démarche de recherche :

Nous pourrions maintenant identifier ainsi les trois fonctions possibles de la recherche-action: l'explication, l'application et l'implication. La fonction d'explication associe la recherche-action aux visées de la recherche fondamentale, soit à la construction de systèmes théoriques. La fonction d'application met en évidence l'élément action et prend souvent la forme de stratégies de résolution de problèmes ou de changements sociaux. La fonction d'implication met en évidence la participation des acteurs et leur formation. (Lessard-Hébert et Goyette, 1988, p. 113)

Ce qui permet à certains chercheurs de préciser différentes finalités et dimensions possibles, conjointes ou non, pour la RA :

Le trait d'union entre recherche et action pourrait être remplacé par les prépositions *sur*, *pour* et *par*. Comme plusieurs chercheurs se réfèrent à la préposition avec pour définir la recherche-action (avec les acteurs, avec l'action), Desroche (1981c) explique ainsi la signification de *sur*, *par* et *pour* dans sa matrice: le *sur* est un *avec* de *pénétration* (comprendre l'action de l'intérieur pour l'expliquer) le *pour* est un *avec* de *destination* (une recherche pour des acteurs présents et futurs) le *par* est un *avec* de *coopération* avec des coefficients variables (p. 212). (Lessard-Hébert et Goyette, 1988, p. 113)

Gauthier (1992) suggère d'ailleurs plusieurs définitions de la RA selon que l'on s'attache à l'un ou l'autre de ses axes comme priorité. La RA se caractérise également par la spécificité de son déroulement, qui ne s'inscrit pas dans le format hypothético-déductif et qui, du fait de son ancrage sur le terrain, doit permettre un processus interactif et non linéaire entre observation, action et réflexion, ce qui

aboutit à un format constitué de récurrences et à une certaine adaptabilité du processus :

Enfin, ce qui est primordial dans la conduite d'une recherche-action, c'est une souplesse relative à la planification de la démarche, relative aux choix méthodologiques. Comme le note Coenen (2001), il est impossible de travailler au début de la recherche à l'aide d'un objectif et d'une problématique fixés dans les moindres détails; la démarche se construit selon les successions de réflexions posées sur l'action, et le problème est redéfini en fonction des nouveaux éclairages qui se dégagent de l'expérimentation continue. (Morrisette, 2013, p. 40)

D'où le déroulement par cycles évoqué par Morrisette : « une démarche de recherche selon une spirale de cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion » (2013, p. 39). C'est ce qui nécessite la souplesse envisagée plus haut; la planification ne pouvant d'emblée être arrêtée de manière définitive :

Il y a place pour des discussions sur les actions à partir des dialogues qui doivent tenir compte des conséquences des actions en cours. Ainsi, le chercheur négocie une planification assez générale des différentes étapes avec le respect des conditions essentielles du déroulement de l'action et de la pensée. En recherche-action, il n'y a pas de doute, la négociation est essentielle. (Morin, 1985, p. 40)

En guise de synthèse, je peux résumer ce qui, d'après Savoie-Zajc (2012), caractérise la RA, « au-delà de la divergence des modèles et des appellations » (p. 74), en cinq dimensions principales : une visée d'amélioration de la pratique, un caractère participatif □ « une recherche avec et non une recherche sur » (*Ibid.*) □, une structure cyclique « en spirale faite d'une succession de boucles constituées par les trois processus de base : l'action, l'observation et la réflexion » (*Ibid.*), une visée de production de différents types de savoirs, c'est-à-dire des savoirs académiques, des savoirs de pratique et des savoirs d'expérience » (*Ibid.*) et enfin le développement d'une communauté d'apprentissage. La primauté accordée par le chercheur à telle ou telle caractéristique pourra faire émerger des formes particulières de recherche-action ; par exemple la recherche-action participative ou encore la RI (Allard-Poési et Perret, 2004). On voit donc que la RA se définit notamment par ses visées et sa méthodologie. Elle se caractérise également par les rôles particuliers endossés par le

chercheur, rôles nouveaux rendus nécessaires par la multiplicité des dimensions de la recherche-action.

1.3. Rôles du chercheur dans la recherche-action

La dimension interactive de la RA, son implantation dans le monde social et sa finalité de résolution d'une problématique de terrain influencent en effet la fonction du chercheur. Celui-ci devient un acteur à part entière de la recherche, engagé « par » et « dans » le but poursuivi :

La recherche-action se distingue des autres formes de recherche en ce qu'elle exige une intégration fonctionnelle de l'action dans la recherche ou de la recherche dans l'action. [...]. L'intégration ne concerne pas seulement les processus ou les systèmes; elle concerne également, à des degrés variables, les personnes impliquées et par là, leur confère des rôles nouveaux ou une redéfinition de leur rôle. Par exemple, un chercheur peut devenir aussi, dans un processus de recherche-action, intervenant ou enseignant. Un acteur, un praticien, peut devenir chercheur ou cochercheur, apprenant, étudiant. (Lessard-Hébert et Goyette, 1988, p. 120)

Ainsi, il ne s'agit pas simplement pour le chercheur de se placer au cœur de l'action pour mieux l'observer, mais parfois d'endosser un rôle d'acteur au sein de cette action ; il y a une implication du chercheur, même si celui-ci, comme le souligne Ardoino (2003), doit y associer une distanciation. Toutefois, les particularités du rôle du chercheur dans la RA ne s'arrêtent pas là : du fait de sa position centrale, le chercheur va aussi investir une fonction de coordination du projet et des acteurs en présence (Pourtois *et al.*, 2013). Plus encore, le chercheur aura la responsabilité de favoriser la production de connaissance, de faire en sorte que la recherche menée et la résolution de la problématique initiale soient toutes deux une co-construction, de faire en sorte que tous les acteurs du projet soient impliqués dans les diverses étapes des cycles évoqués plus haut :

Le praticien-chercheur se trouve donc inclus dans le processus à part égale avec les autres participants. Les participants ont connaissance de tous les aspects de l'action menée et prennent part aux phases de négociation, d'observation, et de prise de décision. Ils peuvent contribuer également à la sélection des stratégies mises en œuvre. (Catroux, 2002, § 17)

La difficulté tient ici au fait d'une posture "méta" que doit adopter le chercheur : il doit s'impliquer en tant qu'acteur, faire en sorte que les acteurs produisent du savoir pour faire émerger une réponse à la problématique posée, mais il ne doit pour autant jamais perdre son statut de chercheur : il n'y a ni fusion ni confusion entre les statuts d'acteurs et de chercheur (Lessard-Hébert et Goyette, 1988). Enfin, il n'est pas inutile de préciser que la RA peut être initiée par une institution ou des praticiens, mais qu'elle peut aussi être à l'initiative du chercheur (Morrisette, 2013). Ces différents rôles endossés par le chercheur appellent de sa part des compétences particulières et lui impose des défis particuliers. Savoie-Zajc (2012) souligne ainsi, par exemple, les problèmes éthiques concernant l'anonymat habituellement requis : ici, les acteurs de la recherche sont en quelque sorte des co-chercheurs dont la contribution ne doit pas être passée sous silence. Autre exemple, la RA s'enracine au cœur de la pratique pour y résoudre un problème : le processus de recherche va donc générer une situation de confrontation des acteurs de terrain, mais aussi des manières de procéder, des relations professionnelles et des enjeux de pouvoir; le chercheur devra anticiper les éventuelles turbulences que pourraient provoquer les résultats (Savoie-Zajc, 2012). Ces différents enjeux façonnent de nouvelles responsabilités pour lui.

La RA se déploie donc de différentes manières, produit différents formats de recherches. En précisant mon projet, je peux envisager diverses formes et méthodologies susceptibles de me convenir, puis orienter de manière argumentée mon choix pour l'une d'entre elles.

2. VERS UNE RECHERCHE-INTERVENTION

2.1. Quelques traits de mon projet de recherche

Mon projet vise à élaborer et mettre en œuvre un dispositif d'aide à l'écriture, dispositif s'adressant à des étudiants à la maîtrise en étude des pratiques

psychosociales, épousant un format atelier, s'appuyant de manière centrale sur la notion de rapport à l'écriture et incluant une pratique de méditation centrée sur la perception. Le format atelier s'avance naturellement car un des motifs \square même s'il n'est pas premier \square de mon projet de recherche est de diminuer le temps investi dans l'accompagnement "individuel" de la rédaction de mémoire des étudiants. Le format d'un dispositif "collectif" tel que l'atelier d'écriture se justifie donc; j'en ai par ailleurs déjà souligné les intérêts spécifiques (voir aussi Lafont-Terranova, 2014a; Niwese, 2010).

L'exploration théorique balisant mon projet me conduit à mettre en avant quelques axes préférentiels pour l'élaboration de ce dispositif d'aide à l'écriture. Le format atelier, que je viens d'évoquer, semble particulièrement adapté au terrain où ma recherche va s'implanter : les étudiants doivent en effet y articuler écrits personnels, écrits réflexifs et écriture de recherche. Nous avons vu que le modèle d'atelier d'écriture de loisir didactisé (Lafont-Terranova, 2014a) permet cette visée conjointe, cette articulation de différentes écritures. Par ailleurs, cette intrication d'écrits portant des degrés différents d'implication pour leur auteur m'intéresse également car mon projet concerne essentiellement des adultes en reprise d'études, situation offrant des parallèles évocateurs et inspirants avec l'approche de l'apprentissage transformateur de Mezirow (1997). Sans rentrer ici dans les détails, Mezirow suggère la visée d'une pensée autonome, susceptible de se prendre elle-même comme objet, de s'analyser et de repérer ses propres limites représentationnelles; il préconise pour cela des situations qui vont venir mettre en question concrètement ces représentations (*Ibid.*). Un atelier croisant écrits personnels puis analyse de ces écrits dans un texte plus élaboré et plus réflexif me semble présenter des atouts évidents en ce sens. Mes deux premiers chapitres ont d'ailleurs mis en avant l'intérêt de s'appuyer sur le RÉ (Chartrand et Blaser, 2008), ainsi que de solliciter et favoriser une conscience réflexive de l'écriture chez les participants (Beaufort, 2007; Rinck, 2012; Wardle, 2009).

Pour cela, ma recherche doit s'intéresser au vécu des participants relativement au contexte d'écriture qui est le leur, au dispositif mis en place et aux sollicitations que celui-ci implique. Elle doit également s'intéresser, concernant la production écrite, aux contraintes et attentes transmises □ explicitement ou non □ par les enseignants. Je peux donc souligner que ma recherche porte une dimension participative, impliquant les étudiants et l'enseignant. La dimension exploratoire de mon projet implique un format de recherche compatible avec elle, une disposition souple, susceptible de permettre l'évolution du dispositif en cours de recherche si nécessaire. Enfin, il s'agit pour moi d'observer ce qui se passe lors de la mise en œuvre du dispositif, de mon point de vue et du point de vue des différents acteurs concernés, c'est-à-dire des étudiants et, si nécessaire, des enseignants, avec le but de mieux comprendre le rapport à l'écriture des étudiants et la nature de ce qu'ils rencontrent au cours de la rédaction des différents écrits jalonnant leur formation.

2.2. Formats de recherche correspondant aux critères évoqués.

D'une manière générale, mon projet s'inscrit dans la lignée de la RA telle que présentée plus haut. Il s'agit en effet d'intervenir en institution, pour faire face à une problématique donnée (les problèmes d'écriture des étudiants et la charge d'accompagnement individuel dans l'écriture des mémoires que cela implique), avec une dimension participative. Si l'on s'en tenait, par exemple, à la classification proposée par Gauthier, on pourrait tendre vers la RA « évaluative » (1992, p. 529), qui « valorise un cadre de compréhension dans une recherche entreprise par le chercheur » (*Ibid.*). Toutefois quelques nuances émergent qui m'incitent à préciser le cadre envisagé et à situer mon projet en regard de certains types de recherche, proches ou issues de la RA, mais qui s'en démarquent néanmoins par certaines nuances de finalité ou de méthodologie.

2.2.1. Recherche-développement

Je peux par exemple évoquer une dimension de développement. En effet, je souhaite m'inscrire dans le prolongement de « l'atelier d'écriture de loisir didactisé »

de Lafont-Terranova (2014a) et j'envisage de mettre à profit ce projet de recherche pour explorer, développer ou affiner certains outils de l'atelier. Ensuite je souhaite investir plus spécifiquement l'axe du rapport à l'écriture (Barré-de Miniac, 2001, 2008; Chartrand et Blaser, 2008) et tenter d'éveiller ou favoriser une CRÉ (Beaufort, 2007; Rinck, 2012; Russel *et al.*, 2009; Wardle, 2009), c'est-à-dire trouver des moyens de concrétiser ces visées en développant des outils spécifiques. Pour autant, je ne saurais attribuer à mon projet le qualificatif de recherche-développement (Loiselle et Harvey, 2007, 2009; Van der Maren, 1999), car, dans le cas présent, il ne s'agit pas de mener à terme le développement d'un produit fini, qui serait opérationnel à l'issue de la recherche, réutilisable en l'état et qui répondrait à une demande institutionnelle précise.

A ce stade, je ne peux affirmer que les problèmes posés (les difficultés d'écriture des étudiants et le temps important consacré à l'accompagnement individuel des rédactions de leurs mémoires), relèvent exclusivement de l'absence d'un outil et donc de son développement. Pour moi, il s'agit plutôt d'observer ce qui se passe lors de la mise en œuvre d'un dispositif en évolution, d'expérimenter celui-ci dans un milieu spécifique et d'observer les manifestations que génère cette mise en œuvre.

2.2.2. *Recherche collaborative*

Mon projet de recherche pourrait également se reconnaître dans les visées d'une recherche collaborative. Toutefois, certains paramètres ne concordent pas avec cette dernière: si mon projet inclut une dimension participative, celle-ci ne constitue pas pour autant un élément central de la recherche.

La recherche collaborative met l'acteur de terrain au centre du projet, c'est sa pratique professionnelle qui est objet d'étude, c'est d'elle que sont extraites les nouvelles connaissances (Desgagné, 1997). Il s'y produit une co-construction de savoirs au sein de laquelle le chercheur tient avant tout un rôle d'accompagnateur du processus d'extraction de connaissance (Lenoir, 2012; Morrissette, 2013). D'une

certaine façon, la recherche-collaborative devient un instrument de formation continue des praticiens (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture, 2001).

Or, ma recherche, d'une part, ne porte pas sur la pratique des acteurs ni n'étudie l'accompagnement individuel des étudiants tel qu'il est mené par les enseignants concernés; plus encore, il y a introduction par le chercheur d'un dispositif extérieur au programme habituel de la formation. D'autre part, mon projet ne se donne pas comme objectif central d'accompagner des praticiens dans une démarche d'analyse de leur pratique, ni à faire d'eux des chercheurs, fut-ce le temps d'une recherche. Même si cet objectif n'est pas absent, il n'est pas premier, il s'apparente davantage à un moyen qu'à un but. Par ailleurs, le rôle dévolu au chercheur dans mon projet ne consiste pas à accompagner un processus d'analyse de pratique, mais à en être acteur.

2.2.3. *Recherche-intervention*

Selon Paillé (2004), la RI est « à la fois intervention au niveau de pratiques problématiques et recherche sur ces pratiques et sur l'intervention menée » (p. 224). Me concernant, la problématique appelant l'intervention est complexe, implique une communauté d'acteurs – les étudiants – et ses manifestations nécessitent d'être mieux cernées, mieux comprises. Pour ces raisons, la dimension exploratoire me semble primer sur la dimension résolutoire. Or, c'est là une des distinctions apportées entre RA et RI : la RA vise à résoudre les problèmes, là où la RI cherche davantage à les comprendre à travers le processus de résolution (Duchesne et Leurebourg, 2012; Méniri et Ponté, 2008).

Les travaux de chercheurs tels que Lafont-Terranova (2008, 2009, 2014a) et Niwese (2010) soulignent déjà les apports indéniables d'un atelier d'écriture en milieu universitaire ou en formation, même si leur travail de recherche est en cours et continue à produire des résultats d'analyse (Lafont-Terranova, 2014a, 2014b; Lafont-Terranova et Niwese, 2014). Donc, pour moi, il s'agit d'inscrire mon projet dans un

mouvement de recherche en plein déploiement et d'observer ce que génère un tel dispositif d'atelier, ou plus précisément une évolution d'un tel dispositif, dans le cadre spécifique de la maîtrise en pratiques psychosociales de l'UQAR, visée qui s'accorde là encore avec le profil de la RI.

Par ailleurs, au cœur de mon projet, le chercheur ne se positionne pas comme extérieur au processus de recherche, ni comme accompagnateur de ce dernier, mais bien comme intervenant, par le biais du dispositif d'intervention notamment, de sa conception comme de sa mise en œuvre. La RI soutient en effet que c'est l'implication du chercheur dans l'action qui lui permet d'accéder à certaines informations et de produire une connaissance inatteignable autrement (Méniri et Ponté, 2008). Selon Duchesne et Leurebourg, « le chercheur en RI s'inscrit, pour sa part, comme l'un des éléments déterminants de la démarche instaurée » (2012, p. 5). Il participe même du processus de construction de sens, qu'il infléchit et influence du fait même de son intervention; ainsi, selon Moisdon (2010) : « Les conclusions sont en fait fondées sur l'intime conviction du chercheur, qui se retrouve dans l'arène pour éprouver lui-même les champs de force qui traversent l'organisation et qui la mettent en tension » (p. 217). C'est bien le cas en ce qui me concerne puisque je propose à la communauté concernée un dispositif en réponse à sa problématique, puisque j'œuvre à sa mise en place, puisque que je mène et interprète les observations au cours du processus d'intervention. La RI s'avance donc bien comme le format le plus adapté aux spécificités de mon projet et du terrain dans lequel il va prendre place, aussi vais-je maintenant préciser sa définition et ses modalités.

2.3. Une recherche-intervention

2.3.1. Présentation, définition et modalités générales

La RI est une variante de la RA (Duchesne et Leurebourg, 2012) dont elle garde la personnalité de base, mais dont elle spécifie certains traits concernant les liens entre action et recherche. La RI a d'abord émergé dans l'univers du travail social (Taylor, 2012), visant une plus grande efficacité de l'action sociale. Dans

l'univers anglo-saxon, la RI (*Intervention Research*) offre un ensemble de formats et de visées très large :

Schilling (1997) took a broader view, seeing intervention research as encompassing: (i) studies attempting to understand social phenomena; (ii) studies of helping processes; (iii) longitudinal studies of clients before and after social work intervention; (iv) studies to systematically design and develop interventions; and (v) full-scale experiments. (Taylor, 2012, p. 425)

Au-delà de son ancrage en sciences sociales, la RI s'est beaucoup développée dans les sciences de la gestion où elle constitue un outil apprécié d'analyse et d'évolution des pratiques (Duchesne et Leurebourg, 2012), mais elle offre un intérêt tout particulier en sciences de l'éducation (*Ibid.*). Pour Duchesne et Leurebourg, la RI se définit comme « une méthode de recherche menée par un acteur-chercheur dont les rôles d'intervenant et d'agent de changement s'harmonisent aux besoins des acteurs-participants tout comme aux caractéristiques du terrain d'étude » (2012, p. 6). Cette définition met en avant divers aspects de la RI qui épousent parfaitement les traits de notre projet de recherche. Je peux souligner le rôle d'acteur-chercheur, déjà évoqué pour la conception et la mise en œuvre du dispositif, la visée de changement qui demeure présente, même sur un mode indirect, la prise en compte des besoins des acteurs □ les étudiants □ et enfin la spécificité du cadre où prend place le projet, dans mon cas : la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'UQAR.

Je viens de l'évoquer, la RI aborde le changement de manière spécifique; celui-ci est en effet autant un moyen qu'un but, on ne cherche pas à le pérenniser d'emblée, mais plutôt à amener chez les acteurs, à partir d'une compréhension différente des actions ou processus concernés, des changements de perspectives, de points de vue ou de conceptions qui, secondairement, installeront des changements dans les manières de procéder (Duchesne et Leurebourg, 2012; Méniri et Ponté, 2008). Sans l'intervention, le changement étudié et pourvoyeur d'informations n'aurait pas lieu (Detchessahar, Gentil, Grevin et Stimec, 2012); il s'agit bien de

s'appuyer sur le processus de changement déclenché pour faire émerger de l'information : « Les méthodes de recherche-intervention s'inscrivent dans une triple perspective : décrire, expliquer et transformer l'objet de recherche pour mieux le connaître » (Krief et Zardet, 2013, p. 213). En ce sens, certains auteurs, s'inspirant de Dewey, évoquent un agir créatif, c'est-à-dire une action qui produit du savoir, de la connaissance : « La RI fait de cet agir créatif un moyen de production de connaissances » (Detchessahar *et al.*, p. 4). Mais en retour et en prolongement, cette connaissance rendue accessible par l'intervention va permettre elle aussi du changement (Moisdon, 2010).

Il y a renforcement mutuel entre recherche et pratique (Paillé, 2007), la pratique nourrit la connaissance, tandis que les nouvelles compréhensions vont influencer les attitudes et comportements des acteurs. La RI devient l'opportunité pour les praticiens d'accéder à de nouvelles manières d'aborder leurs problématiques :

Ce qui intéresse particulièrement Avenier et Nourry (1999) dans la RI, ce n'est pas de vérifier des hypothèses, comme les méthodes positivistes s'y appliquent, mais plutôt de voir émerger de nouveaux problèmes de recherche qui susciteront la création de situations d'intervention permettant d'enrichir la réflexion des acteurs concernés. (Duchesne et Leurebourg, 2012, p. 6)

Il découle dès lors de cette visée une posture particulière quant à la problématisation de la recherche. D'après Duchesne et Leurebourg, « La RI préconise conséquemment une observation sans hypothèse préalable et à l'épreuve des oppositions entre les points de vue avant d'aboutir à une méthode, puis à une théorie » (*Ibid.*). Si les connaissances issues du cadre théorique et de la problématique ne sont pas absentes du processus d'ensemble de la recherche, la situation problématique, quant à elle, nécessite un « diagnostic empirique » (Paillé, 2007). Ceci implique également un processus de recherche plus souple, susceptible de s'adapter en cours de route en fonction des difficultés rencontrées d'une part, mais aussi des observations menées, voire des suggestions qui en découlent. La méthodologie n'est

donc pas figée ni stabilisée une fois pour toutes (Duchesne et Leurebourg, 2012 ; Méniri et Ponté, 2008) ; « Il faut oublier ici les modalités de la recherche empirique traditionnelle où une collecte de données doit vérifier une hypothèse et déboucher sur une série unique de résultats » (Paillé, 2007, p. 148).

Le caractère itératif et récursif qui prévaut à certaines étapes de la RI est fortement mis en avant par les chercheurs. Selon Paillé, comme pour la RA « qui se mène progressivement par approximations successives et rarement d'un seul trait », les étapes d'intervention, de collecte de données et d'analyse de celles-ci seront multiples (*Ibid.*). Pour Duchesne et Leurebourg (2012), à ce stade, « les interventions peuvent se succéder et être répétées » (p. 11). Ceci tient notamment au fait de l'interactivité entre chercheur et acteurs, des informations nouvelles qui émergent en cours de processus et peuvent conduire à des ajustements du dispositif expérimenté.

2.3.2. *Opérationnalisation de la recherche-intervention*

Selon les auteurs, l'opérationnalisation de la RI adopte un nombre d'étapes différent, allant de quatre temps (Méniri et Ponté, 2008) à huit étapes (Paillé, 2007), mais la structure générale est approximativement la même, la différence venant essentiellement du découpage et du niveau de détail, celle de Méniri et Ponté restant, par exemple, très générale. Le tableau ci-dessous (tableau 1) met en parallèle différentes manières d'organiser une RI; j'en ai retenu trois. D'une façon générale, il existe une première phase assez unanime, plus ou moins détaillée selon les auteurs, qui consiste à prendre connaissance du problème et à analyser la situation problématique.

L'étape II consiste en la préparation de l'intervention; cette étape est commune aux trois structures retenues, mais chez Duchesne et Leurebourg (2012), il apparaît déjà une intention formalisée, une « situation idéale visée » (p. 10). Chez Paillé (2007), les composantes recherche (3) et intervention (2) sont clairement distinguées dans cette étape de préparation.

Tableau 1
Synthèse des étapes de la RI selon les auteurs

| | Duchesne et Leurebourg (2008) | Taylor (2012, d'après Fraser, 2004) | Paillé (2007) |
|------|---|--|--|
| I. | a) Perception d'un problème | 1) <i>Problem analysis and project planning</i> | (1) Diagnostic empirique de la situation problématique |
| II. | b) Construction d'un mythe rationnel (situation idéale désirée) | 2) <i>Information gathering and synthesis</i> 3) <i>Intervention design</i> | (2) Préparation du plan et des outils d'intervention (3) Choix des méthodes de collecte des données de l'aspect recherche |
| III. | c) Phase expérimentale : intervention et interaction | 4) <i>Early development and pilot testing</i> | (4) Intervention et cueillette des données de la recherche (5) Répétition de 4 et 5 à plusieurs reprises si nécessaire |
| IV. | | 5) <i>Evaluation and advanced development</i> | (6) Analyse et évaluation des données de la recherche-intervention |
| | d) Définition d'un ensemble simplifié de logiques d'action | | (7) Description des changements et des connaissances issus du projet |
| | e) Processus de changement | | (8) Critique de l'intervention et recommandations |
| V. | | 6) <i>Dissemination</i> | |

L'étape III comprend la mise en œuvre de l'intervention et le recueil d'informations; le caractère expérimental de cette étape apparaît chez tous les auteurs. La récursivité et l'interactivité caractérisent cette étape; elles sont même envisagées comme une étape à part entière chez Paillé (5).

Les étapes IV et V ne sont pas découpées de la même manière chez tous. Chez Duchesne et Leurebourg (2012) la RI aboutit d'emblée d) à des recommandations et e) à un changement. C'est donc le versant intervention qui semble appuyé à l'issue du processus. Chez Taylor ou chez Paillé, on passe par une étape d'analyse et d'évaluation — respectivement 5) et (6). Celles-ci aboutissent à une dissémination des résultats, étape 6) pour Taylor, ou à une description des changements et connaissances issus du projet, étape (7) pour Paillé. Ce dernier souligne ainsi une caractéristique de la RI, à savoir une attention également répartie sur l'intervention et sur la production de connaissances. Il termine son protocole par (8) : une critique de l'intervention et des recommandations, cette étape ultime s'avérant logique dans une conception de la RI qui se veut plus descriptive et exploratoire que résolutoire.

En croisant les nuances qui apparaissent dans ces différentes options méthodologiques de la RI avec les spécificités de mon propre projet de recherche, je peux à présent poser des jalons sur les choix méthodologiques qui me semblent les plus pertinents.

3. OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES DE MA RECHERCHE

Je fais le choix de me référer principalement au déroulement en huit étapes tel que suggéré par Paillé (2007). En effet, ce protocole présente au moins deux caractéristiques qui justifient ma préférence: d'abord un plus grand niveau de détail ou de fractionnement des opérations, ce qui permet une plus grande précision dans la menée de la recherche et, ensuite, un rappel de l'équilibre à maintenir entre les dimensions intervention et recherche de la RI. Ce dernier point me tient à cœur parce que je souhaite que ma recherche incarne véritablement une des identités de la RI □ actualiser un pont entre recherche et pratique □ et parce que, du fait de l'implication forte du chercheur dans l'intervention, j'apprécie la vigilance particulière quant au versant recherche portée par ce protocole.

Ensuite, il me semble important de cerner avec précision quels acteurs seront mes partenaires pour cette recherche. La demande émane initialement du corps enseignant, puisqu'il s'agit de réduire le temps d'accompagnement individuel de l'écriture des mémoires des étudiants à la maîtrise en pratiques psychosociales de l'UQAR. Mais ce sont bien les étudiants qui sont envisagés d'emblée comme les destinataires de l'intervention. De plus, cette demande initiale se formule dans un contexte académique plus large où l'écriture constitue un enjeu récurrent de la réussite universitaire (Bautier, 2001; Donahue, 2008; Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008; Pollet, 2001) et où le rapport à l'écriture devient un paramètre à prendre en compte, au-delà d'une vision purement linguistique et techniciste de la compétence à écrire des étudiants (Barré-de Miniac, 2000, 2008; Chartrand et Blaser, 2008; Lampron, 2014). Les étudiants constituent donc les véritables interlocuteurs d'un dispositif d'aide à l'écriture centré sur le rapport à l'écrit. C'est à eux que s'adresse *a priori* l'intervention et c'est auprès d'eux que se fera le recueil de données pour le versant recherche. Je vais à présent identifier quelles modalités de recueil de données apparaissent les plus appropriées, puis j'aborderai l'opérationnalisation envisagée pour ma recherche.

3.1. Recueil de données choisi

Ainsi que je l'ai évoqué plus haut, une des caractéristiques de la RI est la souplesse de son déroulement (Duchesne et Leurebourg, 2012 ; Méniri et Ponté, 2008). Le projet formalisé initialement doit donc pouvoir évoluer en fonction de ce qui émerge au cours de la recherche elle-même. Par ailleurs, selon Duchesne et Leurebourg (2012), la RI « porte un intérêt particulier au processus davantage qu'aux résultats du changement » (p. 8). Le recueil de données doit donc se tourner vers ce processus et s'effectuer, au moins en partie, au cours de ce processus pour en saisir le déroulement. Du fait de l'implication du chercheur dans l'intervention, du fait des interactions multiples □ entre chercheur et acteurs, entre intervention et recherche, entre terrain et processus étudié □, du fait également du projet de compréhension du processus lui-même, les données recueillies doivent être multiples. Ces différents

préalables m'ont conduit à recourir à des outils de collecte de données adaptés, que je vais maintenant présenter. Il est à noter que ces outils ont parfois dû être adaptés en cours de route.

3.1.1. La participation observante

Je l'ai évoqué, dans la RI, c'est l'intervention du chercheur qui produit l'émergence des informations étudiées. Le chercheur se trouve au cœur de l'intervention et celle-ci a une double fonction : modifier et comprendre, l'un permettant l'autre et réciproquement. Selon Moisdon (2010) : « C'est par les réactions des acteurs à la mise en scène d'un scénario instrumental concret que le chercheur intervenant peut saisir les leviers d'une action collective renouvelée ou au contraire les obstacles susceptibles de s'y opposer » (p. 217).

La position du chercheur, au cœur du dispositif, lui confère un poste d'observateur idéal dont il serait peu avisé de ne pas profiter. Le chercheur apparaît ici comme un intervenant qui observe, qui est déclencheur du phénomène observé, qui revendique l'intersubjectivité à l'œuvre et l'inclut dans le processus observé. On se rapproche donc d'une observation participante (Hilgers, 2013), méthode de recueil de données issue de l'anthropologie ayant rapidement essaimé dans d'autres champs (Hilgers, 2013; Winkin, 1993). Selon Winkin, pour pleinement faire de l'observation participante, « il faut à la fois une attention de tous les instants — il faut pleinement participer — et une capacité de désengagement instantané — il faut reculer légèrement pour observer » (1993, § 30). La RA ne nomme pas l'observation participante dans ses fondements, le recueil de données se faisant le plus souvent de manière plus directe auprès des participants, établissant ainsi la dimension participative de la RA. Elle s'y manifeste néanmoins, tantôt sans être nommée explicitement comme chez Saint-Luc, qui associe observation et prise de notes en cours d'action, mais estime nécessaire « d'obtenir la légitimité de cette double posture » (p. 20), tantôt de manière plus explicite, comme chez Beaudouin (2010) qui en fait un outil à part entière de sa RA. Concernant la RI, le problème se pose

différemment puisque le chercheur se trouve, par définition, au cœur de l'action et doit étudier en direct ce que celle-ci produit; on pourrait d'ailleurs dire que la RI ne saurait exister véritablement sans observation participante. Toutefois, ma propre posture au sein de l'intervention s'apparente encore davantage à ce que Soulé (2007) nomme la « participation observante ». En effet, pour moi, l'intervention permet l'observation mais n'est pas réclamée ni justifiée par elle, c'est-à-dire que ma posture et mon rôle se justifient par l'intervention elle-même, par son élaboration et sa mise en œuvre. Et c'est mon rôle d'acteur central de l'intervention qui, secondairement, me permet d'accéder à l'observation. Par ailleurs, la forme de mon implication dans l'intervention détermine la nature d'observation possible, c'est bien la participation qui est observante.

Concrètement, ma première intention était de prendre des notes régulièrement en cours d'intervention. Contrairement à ce que je pratique lorsque j'anime dans d'autres contextes, j'avais fait le choix ici de ne pas participer aux pratiques d'écriture et je pensais avoir la disponibilité pour prendre des notes. Plusieurs éléments en ont décidé autrement; en premier lieu, les événements présentant un intérêt particulier pour ma recherche se produisaient rarement dans les temps d'écriture, mais plutôt lors des interactions. Or ces dernières requéraient toute mon attention et la prise de note m'était quasi impossible. D'une manière générale, ma façon d'animer l'atelier implique une qualité de présence, une attention particulière portée aux perceptions que j'ai du groupe, à la négociation invisible entre un projet identifié et une émergence continue, parfois inattendue. Pour ces raisons, j'ai dû avoir recours à des enregistrements qui me permettaient de compléter une prise de notes en temps réel très réduite. Les notes que j'ai utilisées comme données sont donc une synthèse de celles prises en temps réel et de celles prises à l'écoute des enregistrements. Enfin, une partie de la participation observante se manifeste dans mon journal de bord.

3.1.2. *Le journal de bord du chercheur*

Le journal de bord du chercheur est reconnu comme un instrument valide, souvent évoqué, pour collecter des données et permettre une triangulation de celles-ci (Baribeau, 2005). Cet outil paraît d'ailleurs difficile à dissocier de la participation observante, car il offre un support concret à la prise de notes, au recueil de descriptions requis. Néanmoins, il s'en distingue en ce qu'il inclut le cheminement intime du chercheur, c'est-à-dire qu'il ne décrit pas seulement les actions menées, mais ce qui les motive, voire les justifie. Il peut également inclure les réactions du chercheur lui-même à son propre dispositif d'intervention. De fait, ces différents items font bien partie du processus observé ; selon David, « le chercheur devra pouvoir s'analyser lui-même en train d'agir ; l'action du chercheur fait donc partie des événements soumis à l'analyse » (2000, p. 19). L'action est ici à entendre au sens large, c'est-à-dire incluant les motifs d'agir, particulièrement dans le cadre d'une RI dont la récursivité, entendue comme une interaction permanente entre observation et intervention, constitue un trait signifiant. Ceci soutient l'idée d'un rôle multiple pour cet instrument et que souligne également Lejeune : « En recherche qualitative, le journal de bord permet aux chercheurs de se rappeler leurs observations, de réfléchir à leurs pratiques et de catalyser leurs analyses via l'écriture » (2016, p. 402).

Le journal de bord du chercheur s'avère donc un élément incontournable dans mon projet, tant pour l'accès aux points de vue et aux actes du chercheur que pour les possibilités offertes d'une éventuelle triangulation. Concrètement, la tenue de ce journal s'est faite sur toute la durée de la recherche et a même démarré avant celle-ci, étayant l'état d'esprit dans lequel j'abordais la perspective de cette recherche, incluant les différentes options qui se présentaient, mes hésitations quant au choix du sujet, du contexte, de la forme. La tenue de ce journal s'est accentuée au moment de l'intervention et durant la période d'analyse ; au total, il comprend trente-six pages, dont dix pour la période de l'atelier et dix pour la période d'analyse. Le journal a constitué un appui pour l'analyse, m'aidant à identifier mes objectifs lors des ateliers, même s'il est peu cité, le plus important des données se trouvant dans les écrits

produits par les étudiants. Par ailleurs, l'écriture est le fil conducteur de ma recherche et elle l'est également à cet endroit: lorsque je peinais à identifier ce que je faisais ou tentais de faire dans mon analyse, écrire dans mon journal me permettait d'éclaircir mes propres pensées, d'identifier mes objectifs ou les processus en cours et, parfois, de trouver ainsi les voies de passage. Ce journal a bel et bien eu pour moi les différentes fonctions que lui attribue Lejeune (2016).

3.1.3. *Les écrits produits lors des ateliers*

Le RÉ occupe une place importante dans la perspective d'élaboration de mon dispositif et dans ce qui oriente ma recherche, mais j'ignorais quelle forme prendrait cette implication, celle-ci pouvant être modulée lors de l'étape du diagnostic empirique de la situation problématique (Paillé, 2007), ni quelles dimensions du RÉ répondraient plus particulièrement au cours de l'intervention et se manifesteraient dans les données recueillies. Enfin, il me semblait que les pratiques d'écriture pouvaient être révélatrices de la dimension praxéologique du RÉ (Blaser *et al.*, 2014; Lampron, 2014), et même fournir des indices concernant ses autres dimensions. Aussi m'a-t-il semblé indispensable de recueillir les écrits produits lors des ateliers et d'observer ce qu'ils révèlent, tant en termes de voies de passage que de difficultés rencontrées. Ces écrits constituent par ailleurs une objectivation du dispositif mis en place, c'est-à-dire du versant intervention de la RI. Au terme du processus d'analyse, j'ai finalement peu investigué ces productions d'atelier. Les axes centraux de ma recherche étant le RÉ et la sollicitation d'une CRÉ, d'autres écrits se sont finalement avérés plus pertinents car beaucoup plus révélateurs, la quantité de données ne me permettant pas de tout retenir. Les écrits d'atelier m'ont néanmoins souvent permis de vérifier et valider des résultats d'analyse issus d'autres données.

3.1.4. *Le journal d'écriture des participants*

Au-delà de ce qui s'observe de l'extérieur, au-delà des productions écrites qui ne peuvent donner qu'un reflet très partiel du rapport à l'écrit des étudiants, je souhaitais associer à l'intervention la tenue d'un journal d'écriture (*cf.* annexe D), qui « favorise la verbalisation de la façon dont l'étudiant conçoit le processus d'écriture »

(Lafont-Terranova, 2014a). Pour Bisenius-Penin, « l'atelier d'écriture doit mettre chaque étudiant-créateur dans une posture lectorale meta-réflexive » (2013, p. 403) et ceci peut se faire également en dehors de l'atelier « à travers la conduite d'un journal de bord » (*Ibid.*). Ce journal invite l'étudiant à écrire tout au long de l'intervention à propos de son écriture, de ses écrits et des stratégies d'écriture qu'il y détecte, mais aussi de son rapport à l'écrit à travers ses récits d'expériences de lecture ou d'écriture, notamment celles qui sont liées à l'intervention. Il prend donc pleinement sa place dans mon recueil de données, étant susceptible de fournir des traces très nettes du RÉ et d'un déploiement plus ou moins grand de la CRÉ.

J'ai par ailleurs inclus dans l'atelier une approche du récit d'expérience □ en m'appuyant entre autres sur l'auto-explicitation (Berger, 2009; Vermeersch, 2007) □ sachant que ce type d'écrits est souvent requis lors de leur parcours de Maîtrise, mais espérant également favoriser chez les participants des restitutions écrites de leurs moments d'écriture.

3.1.5. *Un écrit d'analyse*

À ces différentes données s'est rapidement ajouté un écrit d'analyse (*cf.* annexe E), écrit produit à l'issue de l'intervention et réalisant une analyse de celle-ci en articulant les divers types d'écrits entre eux. Celui-ci s'est imposé en premier lieu lors de la préparation de l'intervention. La pertinence d'un travail de synthèse, écrit d'analyse ou portfolio, au terme d'une semblable intervention est soulignée (Lafont-Terranova, 2014a; McLeod et Maimon, 2000; Vanhulle, 2002) pour favoriser le déploiement de la CRÉ. L'écrit d'analyse épouse parfaitement la visée suggérée par Rinck (2012) ou Wardle (2009) de placer les étudiants en situation d'observateurs de la langue écrite.

L'écrit d'analyse, au-delà de ses atouts pour la CRÉ des étudiants, me semblait susceptible de fournir des informations sur leur RÉ et présenter un intérêt particulier pour le versant recherche de mon projet, ce que confirment là encore les

travaux de Lafont-Terranova (2013, 2014a; Lafont-Terranova et Niwese, 2012). Il articule différents niveaux d'écriture entre eux, c'est-à-dire une écriture créative dans les écrits de l'atelier, une écriture plus réflexive avec l'observation des pratiques que réalise le journal d'écriture et, enfin, une écriture plus analytique et académique dans l'articulation des différents niveaux d'écriture, entre eux mais aussi avec les écrits d'autrui, dans la rédaction de l'écrit d'analyse. Par son positionnement en fin d'intervention et par sa fonction même, l'écrit d'analyse est donc un parfait révélateur de ce qui se joue au cours de l'intervention, tant sur le plan du RÉ que, plus spécifiquement, de la CRÉ.

3.1.6. *Des données complémentaires*

Conformément à ce que requiert une RI, je souhaitais garder la possibilité de compléter les données recueillies, qu'il s'agisse de mes propres observations ou des écrits des étudiants, si ceux-ci recélaient des indices qui me semblaient mériter un approfondissement. Pour cela, j'envisageais la possibilité de mener des entretiens complémentaires à partir de ces premières données. Finalement, les données se sont avérées suffisamment riches pour nourrir pleinement l'analyse, même si des compléments d'informations auraient sans doute appuyé ou affiné certaines compréhensions. En revanche, à un stade avancé de l'analyse est progressivement monté un questionnement à propos de la durabilité des phénomènes observés. L'entretien s'avérant matériellement difficile à mettre en place en raison de la grande dispersion géographique des étudiants, j'ai eu recours à un bref questionnaire, espérant en fin de recherche obtenir des indices de cette durabilité. Mais celui-ci étant administré longtemps après l'intervention n'a hélas obtenu que peu de réponses.

Ayant ainsi envisagé l'intervention et le recueil de données, il ne restait plus qu'à concrétiser la rencontre entre les perspectives du projet et la matérialité de la réalité. La partie suivante déroule le cheminement réellement suivi pour cela.

3.2. Opérationnalisation de la recherche

Comme je l'ai indiqué plus haut, je me suis appuyé sur la distinction en huit étapes suggérée par Paillé (2007), en raison de sa précision et de son attention portée à l'équilibre entre intervention et recherche.

3.2.1. *Diagnostic empirique*

Du fait de mon statut de praticien-chercheur, j'avais déjà tracé quelques grandes lignes de ce que pouvait être l'intervention: j'ai une expérience (gagnée au fil des ateliers animés depuis plusieurs années) des effets potentiels de nombreuses consignes d'écriture en atelier, je connais le contexte de cette maîtrise pour y être déjà intervenu et j'ai eu des discussions informelles avec certains enseignants sur le rôle de l'écriture dans cette maîtrise et les difficultés qui s'y manifestent. Le diagnostic empirique s'est déroulé en deux étapes: un entretien informel avec le professeur responsable de l'unité d'enseignement et des questionnaires préalables (*cf.* annexe C) adressés aux étudiants.

L'entretien avec l'enseignant responsable m'a essentiellement permis de cibler les attentes du corps professoral en lien avec le contexte (profil de la population étudiante concernée, exigences des travaux d'écriture). Ces attentes étaient multiples, mais elles comportaient entre autres un approvisionnement de l'écriture, voire un apprentissage des différents genres d'écrits requis pour la maîtrise, notamment académiques, ainsi qu'une amélioration de la structuration des textes produits.

Les questionnaires m'ont permis de cibler les attentes plus spécifiques des étudiants. Sur les seize étudiants participants retenus pour la recherche, douze ont répondu au questionnaire. Une première analyse m'a permis de dégager trois grands besoins ou axes pour l'intervention; les voici tels que je les ai inscrits dans mon journal de recherche:

- Un besoin de rassembler, de relier, d'installer une cohérence ou une continuité entre les écrits, d'avoir des outils pour structurer l'écrit(ure);

- Explorer de nouvelles manières d'écrire, gagner en confiance, moins se juger ou être moins perfectionniste (du moins sur un 1^{er} jet), oser, créer et diversifier;
- Gagner en présence, en stabilité intérieure en vue d'écrire ; besoin de se centrer, pouvoir s'y mettre plus facilement. (JR-16/54-59)

Ces trois orientations étaient déjà présentes dans mon avant-projet, quoique moins spécifiée concernant la première (relier et structurer). Elles s'inscrivaient parfaitement dans le projet de développer une CRÉ et de faire évoluer le RÉ des participants, tout en explorant de nouveaux outils, de nouvelles stratégies d'écriture; elles me semblaient plus particulièrement reliées aux dimensions textuelles et discursives de l'écriture (Moffet, 1995) et justifiaient l'intention d'introduire un travail corporel dans l'atelier (besoin de présence, de stabilité).

J'ai donc pu avancer la mise en forme de l'intervention à partir de mon expérience d'animation d'atelier, en tenant compte de données théoriques sur les conceptions de l'écriture que portent les étudiants (Delcambre et Reuter, 2002a; Reuter, 2004), du modèle d'atelier d'écriture de loisir didactisé proposé par Lafont-Terranova (2014a) ainsi que des orientations issues des questionnaires, avec le projet de mise en mouvement du RÉ et de sollicitation d'une CRÉ.

3.2.2. Préparation et mise en œuvre de l'intervention

Le modèle retenu était celui de l'atelier d'écriture créative didactisé (Lafont-Terranova, 2014), parfaitement adapté au contexte de cette maîtrise en analyse des pratiques psychosociales. L'intervention s'est inscrite dans ce cursus sous la forme d'un cours optionnel, intitulé « Atelier thématique » (*cf.* annexe F) et destiné aux étudiants de première année. Elle a pris place en fin de première année. Le format instauré par l'université pour l'atelier a été deux parties de trois jours chacune, dispensées à trois semaines d'intervalle. J'avais dix-neuf étudiants inscrits à la première partie, dix-huit à la seconde partie. J'ai pu retenir finalement seize

participants pour la recherche¹⁸. Dans la conception de l'intervention, j'ai tenté d'installer une progression allant du plus ludique au plus académique, du plus simple au plus élaboré; j'ai cherché à associer :

- ☐ un apprivoisement de l'écriture,
- ☐ une dimension de plaisir,
- ☐ une incitation à oser, à s'aventurer hors de ses compétences habituelles,
- ☐ l'acquisition de nouveaux outils, de nouvelles compétences,
- ☐ l'invitation à adopter une attitude réflexive sur l'écriture et sur ses propres écrits,
- ☐ le projet de venir bousculer des représentations en place par le biais d'une expérience d'écriture.

La méthodologie retenue reprend la forme classique de tout atelier : 1) l'énonciation d'une consigne, d'un déclencheur d'écriture, 2) un temps de rédaction, 3) un temps de lecture et de retours¹⁹.

Pour préparer chaque consigne, je me suis interrogé sur sa finalité, sur ce que j'espérais faire rencontrer ou découvrir à travers elle. Certaines avaient déjà été amplement expérimentées, d'autres ont été adaptées, voire créées, pour la circonstance. Le premier atelier était orienté sur l'apprivoisement de l'écriture, le récit d'expérience et les techniques de déploiement d'un texte. Le second atelier, un peu plus didactisé, visait la contextualisation des écrits, la notion de genre, la réécriture, mais en essayant de garder au maximum la dimension écriture de loisir (*cf.* plus loin).

Chaque journée, hormis la première, commençait par une méditation guidée suivie d'un temps d'écriture sur cette méditation (ce qui est vécu), avec là aussi un

¹⁸ Concrètement, une étudiante a interrompu son cursus pour raisons personnelles et une autre, inscrite en participation libre, n'a pas répondu aux exigences de la recherche (pas de journal ni d'écrit d'analyse fournis). Tous les autres étudiants ont accepté de participer à la recherche.

¹⁹ Peut s'ajouter un temps de réécriture.

temps de lecture et de partage pour ceux qui le souhaitaient. Par la méditation, j'espérais installer une présence plus posée, plus stable et plus attentive. Elle devait permettre aux étudiants d'expérimenter l'écriture avec un état intérieur différent et lancer la journée sur ce plan en fournissant des contenus à écrire. La méditation proposée était une introspection sensorielle (aujourd'hui appelée Méditation Pleine Présence) (Bois, 2007; Large, 2007). Les participants se tiennent immobiles et les yeux fermés. Le guidage verbal les invite à relâcher le corps et à observer les sensations qui se présentent lors de ce processus. Il existe un protocole sur lequel s'appuyer pour atteindre et saisir ces sensations internes :

La personne, assise confortablement et immobile, est guidée verbalement par le praticien pour orienter son attention vers son intériorité, dans une attitude que l'on pourrait résumer par la formule : percevoir son corps qui perçoit. Elle suit les consignes qui lui sont transmises par le praticien, ce dernier l'invitant à poser son attention dans des directions variées : prise de conscience des appuis, de la posture corporelle, écoute des bruits environnants, du silence intérieur, observation des différentes tonalités de luminosité qui apparaissent à travers les paupières fermées, évaluation des états de densité de la matière corporelle, appréciation des états émotionnels et méta-affectifs, saisie des pensées spontanées, etc.

Une séance d'introspection sensorielle dure environ 20 minutes, au terme desquelles la personne décrit les faits de conscience qui lui sont apparus. (Bois, 2007, p. 110)

Selon Bois, cette expérience se révèle « une manière d'être à soi au contact du Sensible, c'est une expérience vécue révélatrice de sens qui jusqu'alors nous avait échappé. » (2007, p. 294) Cette méditation favorise donc un état de plus grande sérénité, mais aussi de présence, de disponibilité perceptive et intellectuelle, d'une disposition intérieure propice à saisir des compréhensions émergentes. A l'issue de sa recherche, Berger précise : « Outre qu'il est de nature corporelle, la création de sens au contact du Sensible se montre donc comme un processus prioritairement perceptif, et non conceptuel comme le sont la plupart des modèles de création de sens en formation d'adultes » (2009, p. 439). Ainsi, la méditation pratiquée en début d'atelier vise à générer des états et vécus intérieurs nouveaux, mais également à installer un état de disponibilité à ces vécus et aux significations qu'ils recèlent ou initient. Elle

installe un état intérieur propice à l'écriture, mais elle instaure également un lien particulier entre écriture et soi, puisque « le sens qui naît de l'expérience corporelle n'est pas en premier lieu sens de cette expérience; il est sens de soi dans l'expérience, d'un soi révélé dans l'expérience et, plus encore : un soi créé par l'expérience » (Berger, 2009, p. 444). Le projet n'était pas que les étudiants accèdent en profondeur et en détails au contenu de leur expérience de méditation, mais plutôt de mettre la méditation au service de l'écriture, tant par l'installation de cet état intérieur modifié, que par l'exercice d'une capacité à saisir des contenus de vécu et des mises en sens nouvelles.

3.2.3. *Déroulement du dispositif*

Voici une présentation résumée de l'atelier tel qu'il s'est déroulé, selon la répartition en deux fois trois jours, la première partie ayant lieu du 6 au 8 mai 2016, la seconde partie prenant place trois semaines plus tard, du 27 au 29 mai 2016. J'y détaille la structure de chaque journée, avec les consignes proposées. Pour chacune d'elle, je fais figurer la description de ce qui est demandé aux étudiants, c'est-à-dire le contenu de la pratique d'écriture, ainsi qu'une indication brève du but de la consigne, autrement dit de ce qui, pour moi, sous-tend la construction de cette consigne, ce que je visais en l'élaborant et en la proposant :

Première partie

VENDREDI 6 MAI 2016

Introduction: Maintenir la bienveillance; l'atelier évoque la notion de bricolage; c'est une invitation à expérimenter, oser.

Avant de commencer: « Pour moi, écrire c'est... »

Exercice 1: Phrases recomposées ; chacun rédige une phrase sur une structure identique « Verbe à l'infinitif + complément(s), *c'est...* verbe à l'infinitif + complément(s) ». Puis les phrases sont coupées en deux à la virgule et recomposées au hasard.

Inspiré des cadavres exquis; il montre que le sens émerge d'une structure cohérente, avec le projet de sortir de l'idée d'une écriture transcriptive.

Exercice 2: Produire le plus vite possible une liste de mots à deux, par rebonds successifs de l'un à l'autre; écrire un texte à deux à partir de cette liste.

Apprivoisement de l'écriture; observation de ce qui déclenche l'émergence du mot, puis des stratégies employées pour écrire à deux.

Exercice 3: Faire le plus vite possible une liste de phrases commençant par « Si j'étais... »

Technique de facilitation (début et structure déjà établis); expérimenter la vitesse.

Exercice 4: Remplacer un « si j'étais » par « Quand je serai... » et développer en quelques lignes.

Exercice 5: Instantanés de la mémoire. Quelques souvenirs brefs, incluant un lieu, un moment, un événement ou une action, où ma mémoire me parle, à la deuxième personne du singulier et au présent, comme pour me rappeler ce souvenir.

Sensorialité de l'écriture; rôle de la mémoire; lenteur; variation de la posture d'auteur.

SAMEDI 7 MAI

Exercice 6: Écrit après la méditation.

Effets de la méditation; récit d'expérience.

Exercices 7: Récit d'expérience (spontané, complété, provoqué, recherche de sauts dans le texte) et auto-explicitation (quelques bases).

Exploration de techniques d'écriture autour du récit d'expérience, en lien avec la Maîtrise.

DIMANCHE 8 MAI

Exercice 8: Écrit après méditation.

Exercice 9: Déploiement d'une phrase (réécriture). Choisir une phrase clé, en souligner trois mots clés. Donner pour chacun une définition personnelle et circonstanciée, provisoire et ancrée dans le contexte initial. Reformuler la phrase en remplaçant chaque mot par sa définition.

Exploration d'une technique de réécriture; débusquer des automatismes; distinguer et choisir différentes versions; identifier la fonction euristique; solliciter la CRÉ.

Exercice 10: Poursuite du récit d'expérience.

Exercice 11: Tranche de vie marquante racontée à la 3^{ème} personne en commençant par « Il était une fois... ».

Variation de posture (distance/proximité) et observation des effets sur le contenu; plaisir; écrit identitaire.

Exercice 12: Déploiement avec articulations logiques : insertion dans le texte de phrases commençant par des articulations logiques choisies.

Déploiement de texte; observation de comment une contrainte de forme produit de la « connaissance »; manipulation des articulations logiques; sollicitation de la CRÉ.

Deuxième partie

VENDREDI 27 MAI 2016

Exercice 1: Liste de phrases commençant par « Moi aussi... ».

Échauffement.

Exercice 2: Liste de mes identités (co-identités). Écrire le plus vite possible une liste de toutes mes identités.

Préparation pour l'exercice suivant et mise en route.

Exercice 3: Contextualisation, incarnée par trois questions : Qui parle ? À qui ? Pour dire quoi ? Répondre à ces trois questions et rédiger un texte correspondant au plus près à ces réponses.

Identification d'une intention de communication, d'un énonciateur, d'un destinataire; observation en grand groupe de l'adéquation entre projet et forme obtenue; sollicitation de la CRÉ.

Exercice 4: Écrire une argumentation d'un proverbe avec des exemples ou un récit d'expérience en montrant qu'on a fait les bons choix lors de cet épisode.

Distinction récit/discours; comment articuler les deux; solliciter la CRÉ.

Exercice 5: Travail sur les genres d'écrits : petite annonce.

Préparation pour la suite

SAMEDI 28 MAI

Exercice 6: Écrit après méditation.

Exercice 7: Travail sur les différents genres d'écrits (suite)

Rédiger le quatrième de couverture d'un livre qu'on écrira ou qu'on rêverait d'écrire.

Rédiger la critique d'un ouvrage (en lien avec leur thème de mémoire).

Puis travail en petits groupes: extraire les caractéristiques de genre; mise en commun en grand groupe.

Identifier les caractéristiques d'un genre ; sollicite la CRÉ (à propos du genre).

Exercice 8: Récit descriptif en extérieur : observateur fixe décrit le réel mobile ou observateur mobile décrit le réel fixe (d'après François Bon).

Exercice plus littéraire ; diversité des écrits ; plaisir.

DIMANCHE 29 MAI

Exercice 9: Écrit après méditation.

Exercice 10: Réécriture d'un texte traitant des pertinences personnelles du mémoire; l'écriture comme un mouvement.

Identifier et explorer les stratégies de réécriture; travail en grand groupe sur écran ; sollicitation de la CRÉ.

Pour terminer: « Pour moi, écrire c'est... »

La structure préétablie du cours en deux ateliers de trois jours n'offrait guère la liberté de répétition des opérations telle qu'envisagée par Paillé (2007). En revanche, malgré un projet assez stable dans ces contenus (plan de cours), j'ai pu □ et je pourrais même dire, j'ai dû □ tenir compte de certains écueils rencontrés lors du premier atelier. Voici ce que je note à l'issue du premier jour: « Il est assez difficile de tenir les différentes fonctions que j'occupe simultanément : animer l'atelier, rester à l'écoute, présent et attentif, alors que je dois en même temps prendre des notes, mettre en route l'enregistreur, observer ce qui se passe » (JR-16/92-94). Très rapidement, j'ai dû avoir recours à l'enregistrement afin que la prise de notes ne soit pas préjudiciable à l'animation de l'atelier. À ce moment, je note aussi ma difficulté à solliciter la CRÉ des étudiants, avec là encore la nécessité d'ajuster mon animation:

Lorsque je pose des questions après les lectures, je dois être plus directif, plus centré sur cette posture de regard réflexif sur l'écriture. Sinon, quand mes questions sont trop ouvertes, pas assez ciblées, ils plongent dans leurs vécus généraux, ainsi qu'ils sont sans doute plus habitués à le faire, mais sans que cela ne soit relié à l'écriture. (JR-16/108-112)

Le deuxième atelier était plus didactique que le premier, se référant davantage aux écrits que les étudiants ont à produire dans le cadre de leur maîtrise. Chaque étape de l'atelier a été l'occasion d'un choix, parfois un choix par défaut, par manque de temps, par exemple sur la réécriture:

La lecture des exposés critiques de livres lus me ramène à mes choix. Un certain nombre de textes mériteraient d'être retravaillés, perfectionnés, et peut-être le ferais-je si j'avais plus de temps. Et encore... Mon choix reste de favoriser une conscience réflexive de l'écriture. Plutôt que de retravailler le produit fini (l'écrit) je préfère les inviter à identifier les paramètres qui guident leurs choix. (JR-16/210-214)

Le format condensé, en deux ateliers, ne me permettait pas de m'appuyer sur le travail individuel entre les ateliers, par manque de possibilités de retour. Aussi, bien que Lafont-Terranova (2014a) ait montré tout l'intérêt du travail de réécriture, je n'ai pu l'investir autant qu'elle le fait et j'ai privilégié les mises en situation qui sollicitaient le regard réflexif sur l'écrit dans le temps même de l'atelier.

L'atelier une fois mis en place, l'étape suivante, à savoir le recueil de données, devait cependant respecter certaines dispositions éthiques que je vais détailler avant de présenter le recueil de données proprement dit.

3.2.4. *Précautions éthiques*

Impliquant la participation d'étudiants, ma recherche se devait de respecter les principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Quelques précautions s'imposaient donc et je devais soumettre au comité d'éthique de la recherche (CÉR) en éducation et sciences sociales une présentation de ma recherche en détaillant les précautions éthiques prises. La validation de ces précautions devait se matérialiser par une attestation de conformité émise par le CÉR.

L'intervention prenait place dans le cursus de la maîtrise en tant que cours optionnel, intitulé « Atelier thématique » et susceptible d'attribuer trois crédits. Les

étudiants qui y participaient étaient donc tous volontaires; une présentation de l'atelier, de ses buts et de ses modalités, leur avait été faite quelques mois auparavant et ils étaient informés que le cours me servirait de terrain de recherche. Les étudiants ont été informés que la participation au cours n'incluait aucune obligation de participer à la recherche. Deux documents ont été remis aux étudiants avant l'intervention : un courrier détaillant les objectifs de la recherche, le mode de recueil des données et les moyens engagés en vue de préserver l'anonymat, ainsi qu'un formulaire de consentement en deux exemplaires, l'un d'eux destiné à l'étudiant, l'autre conservé par moi-même (*cf.* annexe A).

Pour éviter tout conflit d'intérêt, et considérant que les travaux destinés à l'évaluation seraient également retenus comme données de recherche, les formulaires de consentement devaient m'être remis une fois les procédures d'évaluation terminées et le résultat transmis. Ainsi, la participation ou non à la recherche ne pouvait avoir aucune incidence sur la validation du cours.

Ces différents documents et procédures ont été soumis au CÉR de l'Université de Sherbrooke, dont l'attestation de conformité (*cf.* annexe B) m'est parvenu pendant l'intervention, donc avant la remise des travaux, ce qui m'a permis de recueillir sereinement les données prévues.

3.2.5. *Recueil de données*

Le recueil de données n'a pas posé de problèmes particuliers, celles-ci étant constituées des textes produits à l'occasion du cours ou pour celui-ci. Les questionnaires préalables avaient déjà été recueillis. Les écrits d'analyse devaient être rendus pour le 31 juillet, soit un mois après la fin de l'atelier. Sur les mêmes délais, les étudiants m'ont adressé les écrits d'atelier et les journaux d'écriture. Ceci entraînait peu de charge de travail supplémentaire aux étudiants puisque ces écrits étaient déjà produits dans le cadre du cours « Atelier thématique » où prenait place

l'atelier et étaient requis pour l'évaluation de ce cours. Ceux qui n'écrivaient pas à l'ordinateur ont accepté de les retranscrire en l'état.

De mon côté, le journal de recherche et les notes d'atelier étaient directement rédigés à l'ordinateur. J'ai dû cependant réécouter tous les enregistrements effectués durant les ateliers pour compléter les notes d'atelier.

Le tableau ci-dessous présente un récapitulatif des données recueillies, avec leur intitulé, le nombre de lectures, quelques brefs commentaires sur les documents recueillis, ainsi que le nombre de pages. Le nombre de lectures correspond aux lectures intégrales du texte. S'y ajoutent évidemment de nombreuses lectures partielles et d'innombrables allers-retours de vérification.

Tableau 2

Récapitulatif des données recueillies

| Document | Nombre de lectures | Commentaires | Nombre de pages |
|---------------------------|-----------------------------|--|--|
| Questionnaires préalables | 2 | | 9 pages en tout 12 répondants |
| Journal de recherche | 3 | Me servira surtout pour la méthodologie d'analyse, que je note soigneusement | 36 pages en tout, dont 6 sur la période de l'atelier |
| Notes d'atelier | 4 | Assez incomplètes initialement ; complétées à partir d'enregistrements ensuite | 28 pages en tout |
| Journaux d'écriture (16) | 4 dont une avec annotations | Souvent plus des journaux de bord ; produisent des choses différentes des écrits d'analyse | De 4 à 23 pages chaque. Plus souvent de 6 à 12. 171 pages au total |
| Ecrits d'analyse (16) | 6 dont une avec annotations | Les plus riches concernant la CRÉ; certains trop courts ; de gros écarts entre étudiants | 4 à 13 pages chaque. 125 pages au total |
| Ecrits d'atelier (16) | 1 | Peu utilisés finalement, ils m'ont néanmoins permis de valider certains résultats | 10 à 20 pages chaque. 282 pages au total |

3.2.6. *Codification des données*

Les participants se sont vu attribuer un nom fictif, choisi au hasard mais avec une initiale différente pour chacun afin de faciliter la codification (j'ai en effet retenu l'initiale du prénom pour coder mes références) : Anne, Betty, Cloé, Denise, Elise, Fanny, Karen, Louis, Natan, Olga, Paul, Rachel, Samia, Tessie, Valérie et Zoé.

Chaque type de document recueilli s'est également vu attribuer une appellation propre, débouchant sur une abréviation spécifique. Concernant mes propres écrits, mon journal de recherche est codé JR, suivi de l'année correspondante soit JR-16 pour mon journal de l'année 2016, JR-17 pour mon journal de l'année 2017, etc. Mes notes d'atelier ont été codées NA1 pour celles de la première partie et NA2 pour celles de la deuxième partie.

Concernant les données recueillies auprès des participants, les questionnaires préalables ont été réunis dans un seul document qui a été codé QP. Les journaux d'écriture ont été codés J, suivi de l'initiale de l'étudiant; ainsi, J-A signifie journal d'écriture d'Anne, J-O, journal d'écriture d'Olga, etc. Les écrits d'analyse ont été codés EA, là aussi suivi de l'initiale de l'étudiant, EA-B signifiant écrit d'analyse de Betty. Les écrits produits lors de la première partie de l'atelier ont été codés A1, ceux de la deuxième partie, A2. Ils sont eux aussi suivis de l'initiale de l'étudiant; ainsi A1-C fait référence à un écrit de Cloé produit lors de la première partie de l'atelier, A2-P correspond à un écrit de Paul produit pendant la deuxième partie de l'atelier.

De cette manière, les extraits cités sont référencés par l'abréviation qui correspond au document dont ils sont tirés, suivi, après un tiret et lorsque c'est nécessaire, de l'initiale de l'étudiant, suivi, après une barre oblique, des numéros de lignes correspondant à l'extrait. Ainsi, EA-F/27-29 fait référence aux lignes 27 à 29 de l'écrit d'analyse de Fanny; JR-16/456-461 correspond aux lignes 456 à 461 de mon journal de recherche. Les données recueillies n'ont toutefois pas toutes eu la même importance, ainsi que nous allons le voir dans le processus d'analyse. Je vais

maintenant introduire celui-ci et je le déroulerai plus en détails dans la partie suivante.

3.2.7. *Analyse des données*

La méthodologie d'analyse initialement envisagée était une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012); celle-ci consiste à saisir dans le texte des phénomènes, en ne se contentant pas de les décrire, mais en leur attribuant d'emblée une signification (*Ibid.*); autrement dit, elle implique « une intention d'analyse dépassant la stricte synthèse du contenu du matériau analysé et tentant d'accéder directement au sens, et l'utilisation, à cette fin, d'annotations traduisant la compréhension à laquelle arrive l'analyste » (*Ibid.*, p. 316). En premier lieu, l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes me semblait répondre à mon projet d'une part de comprendre ce qui se passe au cours de l'intervention et, d'autre part, d'en dégager des perspectives d'évolution ou des recommandations. La théorisation à partir d'une expérience demeure une des finalités de la RI (Duchesne et Leurebourg, 2012). Ensuite, cette méthode me semblait à même d'unifier, dans l'analyse, des éléments issus de recueils diversifiés, tels que le journal de bord du chercheur, les entretiens et les écrits produits au cours des ateliers. La catégorisation, par son pouvoir d'abstraction ancré dans l'essence des données, permet de se situer en surplomb de données de natures fort différentes et de trouver une unité d'interprétation.

Dans les faits, mon choix a d'abord emprunté la voie d'une analyse en mode écriture et c'est cette dernière qui m'a permis de cheminer vers des catégories conceptualisantes. Cette méthodologie d'analyse ne s'appuie pas sur une codification ou une technique de réduction des données, mais s'engage d'emblée dans « un travail délibéré d'écriture et de réécriture, sans autre moyen technique, qui va tenir lieu de reformulation, d'explicitation, d'interprétation ou de théorisation du matériau à l'étude » (Paillé et Mucchielli, 2012; p. 184). C'est ce cheminement d'analyse que je vais présenter maintenant, correspondant à l'étape (6) selon l'opérationnalisation

proposée par Paillé (2007). L'étape (7) sera matérialisée par les résultats et ceux-ci seront suivis de l'étape (8), qui présentera des recommandations issues de l'expérimentation et de l'analyse, incluant une critique de l'intervention.

3.3. Déroutement des opérations d'analyse

Mon premier élan était donc de recourir spécifiquement à une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012). Plusieurs raisons ont partiellement modifié ce choix, car plutôt que de passer par un examen phénoménologique (*Ibid.*), j'ai préféré la dynamique d'une analyse en mode écriture (*Ibid.*) pour accéder à cette catégorisation.

En premier lieu, mes données présentaient des niveaux d'abstraction différents (par exemple l'écrit d'analyse portait un regard réflexif sur le journal d'écriture qui lui même se référait à des pratiques d'écriture) et le passage par un examen phénoménologique aurait reproduit ces différences, sans véritablement permettre un nivèlement ou, plus exactement, une homogénéisation des données. Il m'est apparu que l'analyse en mode écriture me plaçait dans une possibilité de réaliser d'emblée cette homogénéisation des niveaux d'abstraction et de sens. Voici ce qu'en disent Paillé et Mucchielli : « L'écriture permet plus que tout autre moyen de faire émerger directement le sens. Elle libère les contraintes propres aux stratégies axées sur le repérage et la classification des unités de signification du matériau observé » (2012, p. 188). De plus, lorsque j'ai tenté une ébauche d'examen phénoménologique des données, j'avais une sensation de reformulation très statique, l'impression d'un travail préalable sans doute pertinent, mais correspondant peu à ma manière d'écrire et de penser. Or, l'analyse en mode écriture est « un mode d'expression dynamique de la pensée et de sa communication. Elle permet de dépasser le statisme des descriptions ou des catégorisations isolées » (*Ibid.*, p. 190).

Voici un extrait de mon journal à ce sujet:

J'observe du même coup ma façon de travailler. J'ai besoin de découvrir les choses. Les étapes de l'examen et du récit phénoménologiques m'ennuient

profondément (j'ai la sensation de paraphraser les écrits d'autrui). En travaillant directement sur les catégories, je suis obligé de repasser de nombreuses fois, jusqu'à ce que les catégories m'apparaissent stables, mais cette manière de procéder me correspond davantage, je suis dans un travail en mode écriture, par strates. Il y a sans aucun doute de la reformulation, mais je découvre ma propre pensée dans cette reformulation. (JR-17/70-76)

Ensuite, une partie de mon observation était influencée par des catégories déjà existantes, notamment concernant le RÉ, tandis qu'une autre part s'élançait en terrain vierge, concernant le RÉ, mais plus encore la CRÉ ou les liens entre CRÉ et RÉ. Comment prolonger la compréhension des phénomènes en jeu dans le rapport à l'écrit en ne restant pas enfermé dans des catégories *a priori*? Par essence, l'analyse en mode écriture m'offrait cette souplesse et cette ouverture. Enfin, le choix de l'analyse en mode écriture concrétise une adéquation entre le projet de ma recherche et mon identité de praticien-chercheur. Mon intérêt pour l'écriture n'est pas le fruit du hasard, j'ai une profonde affinité avec elle et je pourrais dire que je ne pense jamais mieux qu'en écrivant: « C'est en écrivant que l'on pense, c'est en pensant que l'on analyse, c'est en écrivant que l'on analyse » (*Ibid.*, p. 190). L'écriture me semble unifier ma recherche; voici ce que j'écris dans mon journal au début de mon analyse:

Enfin, dans le cadre d'une recherche comme la mienne, avec intervention et participation observante, l'écriture présente un continuum entre l'intervention et l'analyse. Elle est la plus à même de permettre le dialogue entre données issues des étudiants et données issues du chercheur. (JR-16/296-299)

Et puis, coquetterie de chercheur ou désir extrême de cohérence, je trouvais une esthétique particulière au fait que l'écriture habite et fonde chaque étape de ma recherche, depuis l'intervention jusqu'à la restitution dans la thèse, en passant par le recueil de données et, donc, l'analyse. Je vais maintenant présenter ma démarche d'analyse en tentant d'en détailler les étapes et les cheminements et en observant ce qui est susceptible d'en étayer la validité, car, ainsi que le soulignent Paillé et Mucchielli à propos de l'analyse en mode écriture, « son opérationnalisation précise n'est pas démontable *a priori*, elle ne peut qu'être exposée *a posteriori*. » (*Ibid.*, p. 189)

3.3.1. *Première étape : lecture et premiers écrits*

La première étape consistait en une lecture complète des données. Cette première lecture se fait avec une attention très ouverte; elle n'est pas encore véritablement analytique, plutôt une lecture d'appropriation et d'imprégnation. Cette première lecture situe et articule entre eux les différents niveaux de réalité qui apparaissent dans les écrits (expériences d'écriture, observation et retours sur ces expériences, puis analyse des expériences et des retours, auxquelles s'ajoutent les observations du chercheur). Elle me met également face à l'extrême ouverture de mon angle d'observation: qu'est-ce que j'observe? Qu'est-ce que je cherche à savoir ou à comprendre? Je réalise²⁰ que je porte plusieurs centres d'intérêt dans mon analyse et, au début, je peine à faire le tri entre données pertinentes ou non.

À l'issue de cette première lecture, je décide de m'appuyer d'abord sur les écrits d'analyse, qui sont les plus à mêmes de me fournir des informations sur les différents items qui m'intéressent: je lis les textes et j'écris mes premiers « constats » (*Ibid.*, p. 192). Le premier écrit contient du texte rédigé et quelques catégories; il s'organise en paragraphes dont les intitulés s'apparentent à des rubriques élargies. Ce premier texte, que je numérote « analyse 1 » est toutefois beaucoup trop ouvert, trop flou. L'exercice est difficile, par manque d'axe, mais il débroussaille, m'incite à resserrer l'angle de vue. Je prends le temps de mieux cerner ma posture d'analyse en lien avec mon projet de recherche. Je note dans mon journal que mon analyse se constitue de deux mouvements opposés que j'essaie de faire converger:

D'abord un mouvement qui part des données, qui est dispersé, aléatoire, tâtonnant et très analytique, ancré dans le détail ; pour cela, j'ai choisi une approche par catégorisation...

Ensuite, un mouvement qui part en surplomb ; il s'agit des grands axes identifiés précédemment, des objectifs qui peuvent guider mon observation. (JR-16/359-362)

²⁰ « Réaliser, c'est prendre conscience, non pas de ce qu'on ne voit pas, ou de ce qu'on ne sait pas, mais, au contraire, de ce qu'on voit, de ce qu'on sait, voire de ce qu'on ne sait que trop » (Jullien, 1998, p. 74)

En réalité, il ne s'agit pas encore d'une catégorisation à proprement parler, je rédige des textes où je regroupe des constats avec références ou des extraits, dans des ensembles plus ou moins rédigés, organisés en rubriques. L'ensemble étant très disparate, je décide de fractionner mes écrits d'analyse.

3.3.2. *Les étapes de l'analyse*

Le fractionnement de l'analyse se fait par thèmes. Je présente ci-dessous un tableau qui résume ces différentes versions. Les numéros témoignent de l'ordre dans lequel se sont présentés les thèmes lors de l'analyse. Après quoi, les lettres successives situent le nombre de versions différentes et l'ordre des textes. Le passage d'une analyse à l'autre n'a pas été linéaire; je pouvais passer de analyse 4 à analyse 5 puis revenir à analyse 4. Ces passages d'une analyse à une autre me permettaient de laisser reposer un écrit produit, de prendre du recul et d'y revenir avec un regard plus neuf, donc plus susceptible d'en repérer les incohérences ou abus. Je suis assez vigilant sur ce point et me place toujours en quête d'incohérences possibles, d'interprétations hâtives:

Je connais ma tendance à faire des raccourcis, j'essaie d'y être vigilant, mais il me faut souvent un temps de latence, m'éloigner de ce que j'ai écrit pour pouvoir le lire comme l'écrit d'un autre, avec distanciation, afin d'y repérer de manière plus aigüe les incohérences éventuelles. (JR-17/426-429)

Certains écrits, comme analyse 3 se sont prolongés par une version supplémentaire re-rédigée dans le texte final regroupant l'ensemble de l'analyse, lui-même ayant été considérablement relu et retravaillé. Une version intermédiaire globale de quatre-vingt-dix pages a même été produite et n'a pas été retenue, hormis le chapitre traitant de la CRÉ qui se trouve intégralement dans l'analyse 9.

Tableau 3

Récapitulatif des différentes versions et strates d'écriture d'analyse

| Numéro | Thème de l'analyse | Remarques. |
|--------|--------------------|------------|
| | | |

| | | |
|-------------------------|---------------------------|--|
| Analyse 1 | global | Texte très flou, exploratoire, fait de constats et d'extraits. Il me conduit à séparer les différents thèmes de mon analyse. |
| Analyse 2 | Élaboration du dispositif | Deux versions, de quatre pages; analyse mêlant mode écriture et catégorisation. |
| Analyse 3 (3 et 3b) | La méditation | Deux versions, de sept pages; observation de tout ce qui concerne la méditation. Presque une catégorisation d'emblée. |
| Analyse 4 (4a à 4f) | La CRÉ | Six versions, de onze à trente et une pages. Première version: analyse en mode écriture qui intègre un début de catégorisation. La troisième version est à l'inverse: une catégorisation qui intègre des passages rédigés, des réflexions. La version 4d est très rédigée; elle intègre les précédentes et présente les catégories de manière détaillée. |
| Analyse 5 (5a à 5h) | Le RÉ | Huit versions, de neuf à vingt-neuf pages. Analyse mêlant mode écriture et catégorisation, c'est-à-dire que l'analyse est très rédigée, explicative, mais structurée dans des paragraphes qui s'apparentent à des catégories. Deux axes se distinguent: ce qui définit le RÉ (5g) et la mise en mouvement du RÉ (5h). |
| Analyse 6 (6a à 6c) | Limites | Trois versions, de 5 pages; observation de ce qui n'a pas fonctionné. Analyse en mode écriture. |
| Analyse 7 (7a à 7c) | Ce qui définit le RÉ | Deux versions de 5 pages avec une remise à plat complète |
| Analyse 8 | Mise en mouvement du RÉ | Une version intermédiaire avec remise à plat, non retenue, 6 pages |
| Analyse 9 (9a et 9b) | Déploiement de la CRÉ | Deux versions de 16 pages, étudiant plus spécifiquement comment se déploie la CRÉ |
| Analyse 10 | Mise en mouvement du RÉ | Quatre versions de 8 à 14 pages, reprenant ce qui est mis en mouvement du RÉ et ce qui contribue à cette mise en mouvement |

Concernant les données, j'ai presque toujours commencé mon analyse à partir des écrits d'analyse (des étudiants), en poursuivant par les journaux d'écriture, puis mes notes d'atelier ainsi que mon propre journal de recherche et enfin, dans de rares cas, en vérifiant des informations dans les écrits d'atelier. Il n'y a que pour mon analyse portant sur la méditation et pour la partie portant sur l'animateur que j'ai commencé par mes notes d'atelier. Lorsque j'ai l'impression d'avoir terminé mon analyse d'un type de données, je passe au suivant (par exemple, je passe de l'écrit d'analyse à mes notes d'atelier ou au journal d'écriture) et ce changement s'avère une manière de tester les catégories obtenues. Ainsi, lorsque j'applique au journal d'écriture des catégories produites à partir des écrits d'analyse, je peux me heurter à des problèmes d'emboîtement qui m'invitent à des vérifications dans les données □ à revenir aux écrits d'analyse □ ou à des ajustements, des rectifications de mon résultat; par exemple : « En appliquant les catégories au journal d'écriture, je réalise que je n'ai pas considéré le récit comme relevant de la conscience réflexive. Ce qui m'invite à préciser la distinction que je fais entre un constat et du récit²¹ » (JR-17/109-111).

De la même manière, lorsque je pense avoir terminé la catégorisation, je commence à procéder à l'étape de mise en relation des catégories, à chercher une organisation qui rend compte des relations entre les catégories recensées et ceci est un test implacable: « Mais dès que je commence à faire cela, je rencontre des manques, des questionnements qui m'incitent à retourner dans les données chercher des indices, des éléments de réponse » (JR-17/392-393). Cette étape se révèle à son tour un excellent test, structurer et représenter les liens entre les catégories faisant ressortir d'éventuelles approximations dans leur définition. En voici un autre exemple:

Là, je suis à la partie où je souhaite montrer la mise en mouvement du RÉ. Or, je réalise en relisant le texte déjà produit là-dessus que j'ai mélangé allègrement les effets □ ce qui est bougé □ et les moyens, comment ça bouge, par quel biais. Je dois donc réviser ma manière de présenter les résultats. Ce qui me trouble, c'est que ça m'a complètement échappé jusque là !

²¹ Distinction qui apparaît dans les résultats.

Plutôt que de scinder les deux, je crois que je vais plutôt présenter en parallèle, de manière groupée, ce qui fait changer et ce qui est changé... Il me semble que la compréhension sera plus directe, la lecture plus aisée et l'impact plus net. (JR-18/8-15)

On remarque dans ce cas précis que la découverte d'une incohérence relative dans l'organisation du texte me fournit en retour une voie de passage pour structurer la présentation générale. On peut également y observer une des caractéristiques de l'analyse qualitative qui est l'entrelacement des opérations d'analyse : les différentes étapes de l'analyse sont distinctement identifiées, mais elles ne sont pas séparées et se déroulent bien souvent de manière alternée et intriquée. C'est également dans cette récursivité que l'analyse trouve une partie de sa rigueur, à travers les incessantes vérifications et mises en cohérence qu'elle impose.

La dernière étape de cette analyse consiste en une mise en perspective des différents résultats : mise en perspective des résultats entre eux, en essayant de préciser et d'affiner leurs liens, mais aussi mise en perspective par rapport au projet initial de la recherche et aux assises théoriques initiales concernant le RÉ. La mise en perspective, en reprenant l'ensemble des résultats, opère une ultime vérification tout en réalisant une synthèse. Maintenant, au sein de ces différentes étapes et strates d'écriture, comment ai-je procédé ?

3.3.3. *Une analyse inductive*

Mon analyse s'est globalement déroulée selon une approche inductive (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006). Voici ce que permet principalement une analyse inductive:

1. To condense extensive and varied raw text data into a brief, summary format;
2. To establish clear links between the research objectives and the summary findings derived from the raw data and to ensure that these links are both transparent (able to be demonstrated to others) and defensible (justifiable given the objectives of the research); and
3. To develop a model or theory about the underlying structure of experiences or processes that are evident in the text data. (Thomas, 2006, p. 238)

Effectivement, le déroulement de mon analyse répond aux principes suggérés par Thomas (2006) et repris par Blais et Martineau (2006), notamment le fait que les résultats émergent de lectures successives des données, qu'ils répondent aux objectifs de la recherche sans que ceux-ci ne constituent pour autant des attentes auxquelles le chercheur doit répondre à tout prix, qu'ils se constituent en catégories pouvant s'intégrer dans un modèle et qu'ils relèvent de l'interprétation du chercheur: « Inévitablement, ces résultats sont construits à partir de la perspective et de l'expérience du chercheur [...] » (Blais et Martineau, 2006, p. 6). Des nuances peuvent certes être apportées sur ce point, car une partie de l'analyse concernait une notion déjà amplement étudiée par d'autres chercheurs, à savoir le RÉ. Selon Paillé et Mucchielli, « Un chercheur travaille toujours, quelles que soient les circonstances, avec des théories de référence » (2012, p. 118). Dans mon cas, ces théories ne contribuent pas seulement à la constitution d'une « posture » (*Ibid.*, p. 136) de référence pour le chercheur, elles ont probablement influencé mon analyse concernant le RÉ, même si j'ai essayé autant que faire se peut de m'en affranchir. Anadon et Guillemette voient d'ailleurs une restriction au caractère purement inductif d'une recherche dans le fait que « le chercheur ne peut pas faire complètement abstraction de ses "pré-jugés" et de sa perspective théorique (ou de sa sensibilité théorique) » (2007, p. 33); ils considèrent même qu'il est « illusoire, voire dangereusement aveugle, de penser qu'on peut approcher un phénomène en étant "vierge" de tout a priori » (*Ibid.*). Selon eux, néanmoins, « toute approche généralement inductive implique nécessairement des moments de déduction sans perdre son caractère essentiellement inductif » (*Ibid.*). L'influence probable de mes connaissances théoriques antérieures sur le RÉ ne remet donc pas en question le caractère globalement inductif de ma démarche d'analyse. Maintenant, après avoir présenté l'approche qui caractérise mon analyse, il me faut détailler les stratégies ayant permis de concrétiser cette approche inductive.

3.3.4. *Les stratégies effectives de l'analyse*

J'ai pu, notamment à partir de mes journaux de recherche, observer la méthode utilisée pour mener mon analyse. Il s'agit majoritairement d'une analyse en mode écriture qui me permet d'accéder à des catégories. Les premières strates d'écritures peuvent inclure des catégories d'emblée, mais ce n'est ni systématique, ni structuré, ni exhaustif:

Côté méthodologie, il se confirme que je lis les données, à la recherche de points saillants dans ma lecture (en ce moment ce sont les aspects dynamiques du RÉ), de compréhensions ; j'écris des remarques, des idées, des observations... Celles-ci sont rédigées, comme si je pensais par écrit. Ensuite seulement, je peux distinguer des liens entre ces remarques, des similitudes et donc un début de catégorisation. Mais même si je mets parfois des intitulés à mes paragraphes, la première mouture n'est pas d'emblée catégorisée. (JR-17/195-200)

Il y a un entrelacement des analyses « en mode écriture » (Paillé et Mucchielli, 2012) et « à l'aide des catégories conceptualisantes » (*Ibid.*), mais c'est bien l'écriture qui me donne accès aux catégories :

Je relève ce que je vois dans les données, je le note et j'y ajoute des commentaires (ce que j'y vois et qui justifie que je le retienne). Progressivement, un rangement se dessine, certaines observations se rejoignent, traitent de choses similaires, je commence alors à les classer ainsi, je fais du copier-coller, je réorganise ces notes d'analyse. Je note alors des titres à ces paragraphes qui regroupent des remarques et observations de même nature. Par la suite, ces titres peuvent être modifiés, hiérarchisés différemment, etc. (JR-17/205-210)

Lorsque les catégories m'apparaissent avec suffisamment de clarté, j'essaie alors d'en donner une définition concise et d'en identifier les indicateurs dans les données. Après quoi, je retourne appliquer et tester dans les données ces définitions et indicateurs. J'ai particulièrement soigné cet aspect pour la CRÉ²², notion particulièrement neuve pour moi. Concernant ce qui guide mon écriture, la stratégie générale indiquée plus haut se confirme:

²² Pour la CRÉ, j'ai laissé ces paramètres (définition et indicateurs dans le texte) apparents dans les résultats, pour donner à voir comment je m'y suis pris.

Le mouvement qui part des données et se laisse guider par elles □ sorte de mouvement émergent qui se cherche en sachant d'où il part, mais sans savoir où il va □ est le plus difficile pour moi. Il comporte pas mal de déchets, aussi. L'autre mouvement est presque plus familier pour moi, quoique plus surprenant en même temps. C'est un mouvement, à l'inverse, qui sait vers où il veut aller, qui maintient un cap d'une certaine manière, mais qui reste un peu abstrait, qui ne s'enracine pas dans les données. (JR-16/443-448)

Le premier mouvement d'écriture, qui s'enracine dans les données, est une écriture euristique ; elle me permet véritablement de découvrir l'analyse que je fais des données. Elle est donc tâtonnante, s'aventure souvent dans des impasses. Je jette beaucoup de texte, mais ce n'est jamais inutile, car ce texte qui n'est pas conservé me précise à chaque fois ce qui n'est pas. Je précise dans mon journal que le dialogue entre ces deux orientations qui guident mon analyse se fait selon deux modes distincts. Le premier se fait dans le temps de l'écriture, où je pars des données, mais avec une sorte de filtre exercé par les axes retenus. Le plus souvent, cela se manifeste par des allers-retours, passant de l'ouverture des données au filtrage du projet initial et inversement, s'incarnant dans des alternances écriture-lecture-réécriture. Au fil de l'analyse, ce filtrage se fait de plus en plus efficacement, nécessite moins d'allers-retours de lecture/réécriture et produit moins de déchet. Cette manière de rédiger réalise un dialogue vivant entre mon écriture et les données, en alternant les prises de pouvoir entre elles. Tantôt mon écriture suit les données, les écoute et révèle simplement ce qu'elles disent ou dissimulent, tantôt elle s'élance depuis les objectifs et va chercher dans les données ce dont elle a besoin pour se nourrir. En s'alternant, ces deux modes se valident l'un l'autre.

Le second mode de dialogue entre ces deux orientations est plus surprenant et se concrétise par des compréhensions, sortes d'*Euréka* qui surgissent à l'improviste, parfois dans le temps de l'analyse, parfois complètement en dehors. En voici un exemple, noté dans mon journal:

Hier, je me suis réveillé avec une prise de conscience, à savoir que tout ce que les étudiants évoquent de leur écriture dans les écrits d'analyse relève en fait du RÉ, de leur RÉ. Je pourrais mettre ça en lien avec le rapport à l'écriture défini

par Barré-de Miniac, donc une des dimensions se définit par le mode de verbalisation, c'est-à-dire ce que la personne peut dire de son écriture. Cette prise de conscience est une invitation à revoir ma catégorisation. (JR-16/456-461)

Ces *Euréka* ont toujours un effet dynamique, produisant soit une invitation à revoir une catégorisation comme ici, soit un changement de regard sur certains aspects des données, soit une ouverture face à une impasse ou un questionnement jusque-là sans réponse. En voici un autre exemple, surgissement hors contexte mais très précis d'une compréhension:

[...] je dois reconsidérer mon approche de la conscience réflexive ; en effet, il m'apparaît que je dois m'intéresser davantage à ce qui déclenche ou favorise cette conscience réflexive, comment elle est sollicitée. Sur ce plan, il m'est apparu que j'utilisais plusieurs types de consignes qui opéraient cette sollicitation de différentes manières.

Certaines consignes fournissent aux étudiants des outils qui répondent à un besoin ; ce sont des consignes recettes, qui leur plaisent et qu'ils intègrent très rapidement, mais qui sollicitent peu la CRÉ. C'est le cas de l'exercice de repérage d'un saut dans le récit d'expérience.

D'autres consignes concrétisent une situation d'écriture qui va fournir un terreau favorable à la sollicitation de la CRÉ. Mais la sollicitation elle-même ne réside pas dans la consigne, elle vient dans l'interaction qui suit, plus ou moins favorisée par le questionnement, le guidage de l'animateur. C'est le cas des exercices qui jouent sur la distance/l'expérience relatée (temps et pronom).

Enfin, une troisième catégorie de consignes inclut la sollicitation de la CRÉ. C'est l'exercice lui-même qui vient mobiliser la CRÉ ; c'est le cas du travail effectué sur la notion de genre. (JR-16/463-477)

Une telle compréhension ne surgit pas du néant, elle résulte d'une observation déjà avancée, d'une friction prolongée avec les données ou d'une rencontre avec une résistance qui me dit qu'il y a là quelque chose qui est sans doute important, mais que je ne vois pas. Il y a une maturation invisible, silencieuse, dont l'aboutissement se produit à n'importe quel moment et que je dois noter aussitôt. Après quoi, je dois aller valider dans les données si cette compréhension est juste, si la voie de passage apparue est fonctionnelle et pertinente.

Ces différentes stratégies me permettent des mouvements d'analyses qui se traduisent en textes, ceux-ci étant retravaillés en strates successives d'écriture, jusqu'à arriver à une sensation d'immobilité. Cette sensation peut être une sensation d'impasse ou une sensation de saturation, de terme atteint. Il me faut alors laisser reposer le texte suffisamment longtemps pour avoir un regard neuf. Le texte doit produire une compréhension claire de ce qui était analysé et une catégorisation cohérente, reflétant judicieusement la réalité observée.

Lorsque je reprends le texte pour le relire, à distance dans le temps, je me place presque dans une intention de l'analyser lui-même, de mettre cette version en discussion avec les données pour chercher un écart, une incohérence, un abus d'interprétation ou, inversement, pour renforcer une orientation qui n'est pas aboutie. Parfois la sensation d'impasse se maintient (surtout sur les premières versions) et je reprends à zéro ou presque. Le plus souvent, je peux réajuster, réorganiser, corriger, compléter, reprenant □ toujours en lien avec les données □ les quatre opérations classiques de la réécriture: ajouter, ôter, déplacer, remplacer. Lorsque la sensation d'être arrivé à terme se maintient, que je n'identifie ni abus d'interprétation à retirer, ni nouvelle compréhension à ajouter, hormis sur des détails, je choisis de clore le texte. Celui-ci sera néanmoins retravaillé lors d'une relecture à visée de mise en forme, puis en organisant et articulant tous les textes d'analyse partiels lors de la mise en commun pour le texte global. Malgré le nombre très important de pages qui ne seront pas conservées, cette stratégie offre néanmoins l'atout d'un cheminement constant et progressif vers « un texte intégrateur » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 196), qui est à produire « quels que soient le type de recherche et le mode d'analyse » (*Ibid.*) retenus.

Dans la réécriture, je rencontre des obstacles qui se révèlent souvent significatifs. Par exemple, lorsque je rencontre des difficultés d'organisation de mes catégories, cela signe souvent que l'une d'elles est mal étiquetée, qu'il s'agit en fait

d'une rubrique ou d'un thème (j'ai eu beaucoup de confusions de ce genre en début d'analyse). Les obstacles ou les difficultés attirent en fait mon attention de chercheur:

Ce que je perçois aussi, c'est que les difficultés que je rencontre dans l'analyse m'indiquent souvent les endroits où se trouvent des « secrets », c'est-à-dire des compréhensions nouvelles. Tant que je ne butte sur rien, je suis dans une facilité qui trahit l'absence de nouveautés. Au moment où survient un écueil, cela m'oblige à trouver des voies de passage ou de catégorisation différentes, encore inconnues de moi. Bref, de la découverte. (JR-17/239-243)

L'écriture, malgré le recours à une catégorisation conceptualisante, demeure le centre névralgique de l'analyse; j'écris et je réécris, reformulant sans cesse, même lorsqu'il s'agit □ du moins en apparence □ de simplement réorganiser le texte produit par l'analyse en vue d'une présentation finale:

J'ai beau y être habitué, être un fervent défenseur du rôle de l'écriture lorsqu'elle se met au service de la pensée, je reste surpris, sans cesse, de son efficacité en ce qui me concerne. Je reprends mes résultats qui sont répartis sur divers documents. Je brasse, je mélange, je réorganise pour avoir une présentation qui suive un mouvement, qui soit articulée et cohérente, et cela me permet d'identifier des imprécisions, des raccourcis, des interprétations abusives... Je réécris de nombreux passages et à cette occasion, de nouvelles compréhensions se manifestent, venant nourrir mes résultats. Si les catégories conceptualisantes habitent mon intention d'écriture, c'est surtout une analyse en mode écriture que je pratique, je crois. (JR-18/29-37)

Pour la rédaction de la version globale que j'espère finale²³, j'opère une synthèse et une mise en perspective, mais je choisis également de présenter les choses selon une organisation différente et l'écriture varie de nouveau; modifiant légèrement son axe, elle se donne de nouveaux objectifs, se traduisant par de nouvelles opérations d'écriture:

Chaque étape de lecture-écriture est une étape de réduction. Je me laisse écrire sur ce que je perçois d'essentiel dans ce que j'ai lu. C'est une opération de dégraissage, où je reviens à la structure la plus dépouillée. La mise en relation se poursuit donc à cette étape ; je tente de regrouper ce qui est proche, ce que je peux mettre sous une même bannière. Il y a donc deux mouvements dans cette

²³ Finalement, une première version « finale » n'a pas été conservée et a été réécrite aux trois quarts.

réduction : un mouvement qui rassemble et regroupe sous un même drapeau des phénomènes proches ou relevant d'un même processus, contribuant à une même opération, et un mouvement de reformulation qui cherche à synthétiser, à dépouiller en resserrant la manière de dire. (JR-18/43-50)

La production finale de toutes ces opérations et strates d'écriture aboutit ainsi au texte intégrateur évoqué par Paillé et Mucchielli (2012). Celui-ci « met tout ce qui a été présenté en cohérence » (*Ibid.*, p. 197) et cette configuration de l'ensemble est elle-même productrice de sens (*Ibid.*). Le fruit de cette analyse et de sa mise en configuration est donc présenté dans la partie résultats qui suit.

QUATRIÈME CHAPITRE □ RÉSULTATS

Au-delà de la mise en place d'un dispositif d'accompagnement de l'écriture pour les étudiants, l'objectif de cette RI était de recueillir des informations sur le RÉ²⁴, d'observer comment le RÉ pouvait être mis en mouvement par l'intervention et, plus précisément encore, d'observer comment la sollicitation chez les participants d'une forme de conscience réflexive tournée vers l'écriture (CRÉ) contribuait à la mise en mouvement de leur RÉ. La présentation des résultats recouvre ces différents objectifs de recherche selon trois grands axes : le RÉ, la mise en mouvement du RÉ et, enfin, ce qui produit celle-ci, avec une attention particulière pour la CRÉ.

En premier lieu sont présentées les principales dimensions du RÉ telles qu'elles apparaissent dans les données, ainsi que certaines nuances venant caractériser ou préciser ces dimensions du RÉ. On observe un RÉ qui, dans les grandes lignes, est assez proche de celui présenté par Chartrand et Blaser (2008), avec des dimensions praxéologique, conceptuelle et affective, mais sans la dimension axiologique²⁵ qui n'est pas retrouvée dans le cas présent; pour certaines de ces dimensions, les contenus et les structures diffèrent également de ceux proposés par ces chercheuses. Ensuite, quelques traits viennent préciser le RÉ observé; on peut ainsi noter une dimension conceptuelle influencée par le contexte, une ambivalence comme un trait constitutif du RÉ et enfin une composante identitaire qui traverse et imprègne les différentes dimensions du RÉ.

²⁴ « Le rapport à l'écrit, c'est l'ensemble des significations construites par un individu à propos de l'écrit, de son apprentissage et de ses usages ; il est le fruit d'interactions complexes et évolutives entre les sentiments éprouvés pour l'écrit par l'individu (dimension affective), les valeurs qu'il lui attribue (dimension axiologique), ses conceptions (dimension conceptuelle) et les jugements sur ses pratiques liées à l'écrit (dimension praxéologique) » (Blaser *et al.*, 2015, p. 52).

²⁵ La dimension praxéologique regroupe tout ce qui concerne les pratiques et la manière de les investir; la dimension conceptuelle comprend les conceptions de l'écrit ; la dimension affective inclut les sentiments que la personne éprouve envers l'écrit. La dimension axiologique (Chartrand et Blaser, 2008), absente ici, regroupe quant à elle les valeurs attribuées à l'écrit.

Une seconde partie vient ensuite présenter ce qui est mis en mouvement dans le RÉ des participants. Ceci n'est pas le fruit d'une comparaison entre un RÉ avant l'intervention et un RÉ après l'intervention, mais est saisi de manière directe sous forme de processus dynamiques qui matérialisent la mise en mouvement du RÉ, comme en témoignent des vocables eux-mêmes dynamiques tels que élargissement, distanciation, suspension, le plaisir moteur de l'écriture, effet démultiplicateur, acquisition. Ces différentes facettes de la mise en mouvement du RÉ prennent place dans une évolutivité allant de la dimension praxéologique vers les dimensions affective et conceptuelle²⁶.

La troisième partie présente ce qui met en mouvement le RÉ; elle comprend quatre éléments, à savoir l'animation, l'animateur, la méditation et la CRÉ. Ce qui relève de l'animateur et de l'animation touche majoritairement la dimension affective et un peu la dimension praxéologique. La méditation a un effet plus large, influençant le scripteur, mais aussi l'écriture. La CRÉ, quant à elle, concrétise l'objectif initial de solliciter une attention spécifique des étudiants vers l'écrit et vers leur écriture, de favoriser chez eux une capacité à observer et à identifier ce qui caractérise leur écriture et leur rapport à l'écriture. Elle concerne surtout les dimensions praxéologique et conceptuelle.

La CRÉ constitue un élément important de cette recherche et elle est donc particulièrement détaillée en plusieurs parties :

- Une quatrième partie qui la définit et précise comment elle se manifeste selon une présentation en sept étapes;

²⁶ Par exemple, l'élargissement des perspectives d'écriture relève principalement de la dimension praxéologique, tandis qu'à l'autre extrême, l'acquisition d'une autorité s'inscrit dans la dimension affective. Dans le même ordre d'idée, l'effet démultiplicateur de la confiance et de la validation de soi, qui s'inscrit dans la dimension affective, implique également de manière nette la composante identitaire.

- Une cinquième partie qui s'attache à montrer comment se déploie la CRÉ chez les participants;
- Une sixième partie qui aborde les conditions nécessaires ou favorables à ce déploiement.

Enfin, une septième et dernière partie prolonge ces résultats par des recommandations qui peuvent être retenues en vue de la conception et de la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement de l'écriture auprès d'étudiants universitaires.

1. LE RÉ, DIMENSIONS ET NUANCES

Dans un premier temps, je me suis appliqué à rechercher une structure générale du RÉ, à constituer des rubriques qui permettent d'organiser les différentes dimensions du RÉ des participants. Ces rubriques se sont constituées à partir de l'observation des données.

1.1. Dimension praxéologique

Cette dimension regroupe tout ce qui a trait aux pratiques d'écritures. On y retrouve les conditions favorables ou nécessaires à l'écriture, conditions pouvant relever du contexte où l'écriture prend place, mais aussi concerner les dispositions intérieures de la personne qui écrit; on y retrouve également les stratégies employées pour écrire, celles-ci pouvant être plus ou moins conscientisées et plus ou moins maîtrisées.

1.1.1. Conditions nécessaires

En premier lieu, les étudiants mettent volontiers en avant les conditions purement matérielles pour écrire, à savoir le lieu où la personne écrit, son environnement, son confort, son adéquation avec l'activité; ces conditions requises étant éminemment personnelles. Ensuite, plusieurs évoquent un tiraillement à propos de l'outil utilisé □ papier-crayon ou ordinateur □ chacun présentant avantages et

inconvenients, retenus dans des proportions variables et aboutissant à des choix différents selon les personnes. Ce tiraillement peut paraître anecdotique de prime abord, mais le choix de l'outil a un impact non négligeable sur les stratégies d'écriture. Les atouts de l'ordinateur sont indéniables, par sa commodité dans la manipulation de l'écrit « j'apprécie pouvoir changer mon texte, bouger des paragraphes, effacer et transposer, etc. » (EA-A/70) ou par les auxiliaires offerts, comme les correcteurs en ligne, en qui Louis voit un moyen d'améliorer son orthographe, sa graphie et, par voie de conséquence, son rapport à l'écrit. L'ordinateur offre une liberté beaucoup plus grande dans les opérations de réécriture et de révision du texte, ce qui diminue la pression de bien écrire d'emblée et facilite le fait d'oser, de tenter. En revanche, plusieurs sont freinés dans leur emploi de l'ordinateur par un manque d'habitude qui ralentit leur productivité et par une sensibilité particulière lorsqu'ils utilisent cet instrument : fatigue liée à l'écran, aux ondes, à la posture. En résumé, si l'ordinateur est objectivement un outil permettant une plus grande liberté d'écriture et de révision, ses exigences le rendent parfois moins maîtrisé et plus fatigant, ce qui tend à réduire le temps qui peut être consacré à l'écriture.

L'influence de l'ordinateur sur la manière d'écrire est d'ailleurs soulevée par Samia, concernant la « parole intérieure extériorisée » présentée par Grésillon (2002). L'outil informatique modifie, selon elle, le recours à cette parole intérieure extériorisée ou, du moins, il en efface les traces dans les écrits et, de ce fait, en modifie la fonction. Pour Samia, on peut y avoir recours pour sortir d'une impasse, mais la plupart du temps, l'outil informatique n'extériorise plus cette parole intérieure : « La parole intérieure extériorisée permet de sortir d'une impasse où la pensée ne cesse de tourner. Elle permet de déposer nos réflexions et de mettre à distance le brouhaha interne » (EA-S/149-151).

Un autre enjeu de taille est celui du temps, du temps disponible □ ou rendu disponible □ pour écrire. Bien sûr, il y a quelque chose d'assez banal à évoquer le

manque de temps, mais la manière dont on accorde du temps à l'écriture semble révélatrice du rapport qu'on a avec elle. Les contextes extérieurs, les activités qui entrent en concurrence avec l'écriture vont influencer la façon de l'investir et, réciproquement, la manière d'investir l'écriture sera un révélateur intéressant du RÉ de la personne concernée. C'est le cas pour Karen, qui oppose vie en extérieur et vie en intérieur (EA-K/22-24) ; pour elle l'écriture est une activité intérieure qui vient en concurrence avec les activités au grand air et qui, de ce fait, peine à trouver sa place : « C'est difficile pour moi de donner de la place assumée, bien vécue, à mes projets de lecture et d'écriture, même si l'envie de m'y inviter était grande au départ » (EA-K/28-29). On voit que, pour Karen, la réalité observée n'est pas en phase avec le désir initial de consacrer du temps à l'écriture. Dans ce cas, les pratiques sont aussi révélatrices de la place accordée à l'écriture.

On pourrait d'ailleurs distinguer une fonction seconde (une sous-catégorie de la dimension praxéologique), à savoir la force d'investissement, terme déjà utilisé par Barré-de Miniac (2000). Celle-ci se rapproche de la dimension axiologique définie par Chartrand et Blaser (2008), mais, plus précisément, il s'agit en fait de la façon dont se traduit réellement la valeur accordée à l'écriture. On peut en effet distinguer la valeur que la personne dit accorder à l'écriture et l'investissement réel qu'elle observe. Je n'ai pas véritablement retrouvé de dimension axiologique dans les données car les étudiants n'évoquent guère la valeur qu'ils accordent à l'écriture. Toutefois, celle-ci apparaît lorsqu'ils abordent la concurrence qu'ils vivent entre l'écriture et leur vie. Je viens de citer Karen, mais d'autres participantes, Cloé et Zoé, témoignent d'une concurrence entre écriture et vie de famille. Toutes deux évoquent clairement un tiraillement entre les travaux d'écriture de la maîtrise, incluant la tenue du journal, et la vie de famille : « je mets souvent mes travaux de côté pour m'occuper de ma famille » écrit Cloé (EA-C/109-110) et « comment faire passer mes travaux [de maîtrise], méditation, journaux [de bord et d'écriture] avant le temps en famille et entre amis ? » se demande pour sa part Zoé (EA-Z/111-112). Pour ces trois personnes, on observe une franche concurrence entre vie et écriture. L'écriture, dans

ce contexte, est certes reliée à la production du mémoire, l'importance et les enjeux de ce dernier sont manifestes pour elles, mais, dans les faits, l'écriture peine à occuper sa place face à la vie. Pour cette raison, toutes les trois cherchent des stratégies susceptibles de les aider à mener leur projet d'écriture à terme ; ainsi pour Zoé : « Comme mon projet de maîtrise me tient à cœur, je dois mettre en place des stratégies pour atténuer ou, tout le moins, diminuer les irritants entourant l'écriture » (EA-Z/114-116). Karen, tout à la fois, questionne sa volonté d'écrire ce mémoire face à d'autres projets auxquels elle tient □ « parce que, dit-elle, c'est à travers eux que je me sens le plus vivante » (EA-K44-45) □ se dit qu'elle doit vérifier l'importance de l'écriture pour elle, sa fonction réelle (EA-K/40-44) et, enfin, se donne des pistes pour pouvoir concilier écriture et vie en plein-air (EA-K/45-47). Cloé, quant à elle, valide son ambivalence envers l'écriture et évoque une relation « amour-haine » (EA-C/118); elle cherche à se donner des moyens de franchir l'obstacle que constitue cette ambivalence (EA-C/125-128), ainsi qu'à valider l'importance de cet écrit pour elle (EA-C/123-124). Pour parvenir à mieux investir l'écriture, à lui donner la place nécessaire lorsqu'on participe à un cursus de maîtrise, toutes trois ont donc recours à des stratégies visant soit à augmenter leur motivation, c'est-à-dire leur force d'investissement, soit à trouver des stratégies facilitant l'écrit, réduisant les résistances rencontrées.

1.1.2. Dispositions du scripteur

Un autre critère relevant de la dimension praxéologique qui se présente est celui des dispositions intérieures du scripteur au moment d'écrire. L'état physique est un premier facteur influençant la facilité d'écrire : le repos, la détente, le calme sont les mots qui reviennent pour qualifier l'état physique et psychique propices, voire indispensables, pour écrire. S'il s'agit d'abord d'une détente du corps, celle-ci n'est pas juste source de bien-être pour l'acte physique de l'écriture; cet état du corps favorise une disposition intérieure propice, voire nécessaire pour bien rédiger. Tessie précise par exemple: « me sentir reposée et avoir un esprit calme m'est important, car cela me permet d'enligner un mot après l'autre et ainsi réussir à rédiger un texte

cohérent et complet » (EA-T/26-27). Elle établit un lien entre un état détendu et la capacité à rédiger un texte cohérent. Une des difficultés évoquées par Tessie, concerne d'ailleurs l'équilibre délicat entre l'effet stimulant d'une échéance et son effet inhibiteur lorsqu'elle devient source de tension excessive (EA-T/89-96). D'autres évoquent eux aussi cette nécessité d'être détendu ou reposé, comme Betty (EA-B/134135) ou Elise (EA-E/33-35).

Cet état du corps est à la fois un facteur favorisant l'écriture, mais aussi le signe d'une connexion, la manifestation d'une qualité de présence à l'acte d'écrire qui est plus habité, plus fluide, plus inspiré aussi, comme pour Tessie : « Ces moments de connexion à moi-même et à mon corps m'ont permis de calmer mon esprit et de laisser émerger l'essentiel » (EA-T/63-65). Elise évoque également l'importance d'habiter l'acte d'écrire : « Quand je me détends et que je prends plaisir à voir mes doigts faire ce qu'ils ont à faire, l'écriture se transforme en un moment agréable. Ce n'est plus juste le but qui est important, mais tout le déroulement du trajet » (J-E/283-285). Pour Elise, être détendue permet une présence à l'acte d'écrire lui-même, ce qui lui donne accès au plaisir intrinsèque de l'écriture. Fanny évoque également cet état intérieur, à propos des conditions d'un écrit dans lequel elle estime avoir « su capter la grâce de l'instant » (EA-F/245); voici comment elle le décrit : « J'étais dans l'instant présent, abandonnée à cet instant, dans la douceur et la lenteur » (EA-F/248-249). La consistance particulière de ces moments de grâce dans l'écriture en fait des instants qui débordent de leur caractère utilitaire, des moments à retrouver, des moments d'intimité avec soi-même. Pour Fanny, ce sont des moments recherchés : « Pour écrire au plus près de moi, il me faut tendre vers de tels instants, réunir les conditions pour les créer et les recréer. Un projet de vie, quoi ! » (EA-F/275-276). Recréer ces conditions devient un but, pas seulement pour une écriture plus belle ou plus efficace, mais, semble-t-il, également pour le bonheur de vivre de tels instants, de se donner une qualité de vie à travers l'écriture. Tous ces éléments extérieurs et intérieurs suggèrent des pistes pour influencer et favoriser les pratiques d'écriture, j'aurai l'occasion d'y revenir.

1.1.3. *Stratégies d'écriture*

Enfin, les stratégies d'écriture constituent un élément important de la dimension praxéologique : comment la personne s'y prend pour écrire, quelles sont les voies de passage qu'elle emprunte face aux obstacles ou, inversement, quelles sont les limites qu'elle rencontre et qui, toutes, contraignent ses processus d'écriture. Paul, par exemple, qui n'est pas à l'aise avec tous les types d'écrit, se retrouve en difficulté lorsqu'il doit tenir son journal d'écriture; il identifie alors une voie de passage qui fonctionne pour lui: « Quand je parlais de la description, les mots coulaient d'eux-mêmes » (EA-P/61). La description, en tant que stratégie d'écriture, peut fournir un *incipit* à ceux qui vivent le syndrome de la page blanche : « en décrivant avec honnêteté ce qui se passe au moment où je suis bloqué, je me vois curieusement en train d'écrire et ce, à mon insu » (EA-P/62-64).

Une autre stratégie exposée, cette fois par Tessie, est celle d'une écriture qui s'appuie sur la mise en contexte pour débiter. Cette stratégie d'écriture est pour elle incontournable : « je me dois d'écrire pourquoi je fais la chose avant de la faire » (EA-T/104). Cette étape semble situer et orienter l'écrit pour Tessie. Elle a repéré cette stratégie d'écriture en observant l'étape de révision qui suit la phase de premier jet, car voici ce qu'elle fait lors de cette étape de révision : « je vais supprimer les éléments de mon dialogue intérieur ou encore de l'autojustification du pourquoi j'écris telle ou telle information » (EA-T/102-104). Dans la foulée, Tessie réalise que cette stratégie d'écriture a son revers, car, en l'empêchant d'entrer directement dans le vif du sujet, elle dilue son intérêt et épuise sa motivation (EA-T/106-108). Ce qui apparaît ici est l'absence d'une intention de communication claire, qui rend nécessaire cette contextualisation en début d'écrit. On peut supposer qu'un travail préalable sur la définition de cette intention de communication □ et plus largement du genre d'écrits à produire afin d'en préciser les caractéristiques □ rendrait caduque ce besoin de passer par la contextualisation en début d'écrit.

Fanny identifie elle aussi ses stratégies d'écriture. Le pluriel est de mise car elle observe deux façons de procéder : « Parfois, j'écris sous le coup d'une impulsion fulgurante. Le plus souvent, seul un long processus d'allers-retours, de couper-coller, d'errements me permet d'accoucher de quelque chose. Je suis en première vitesse ou en cinquième, l'embrayage n'accède que rarement aux vitesses intermédiaires » (EA-F/225-228). L'écriture endosse pour Fanny différentes fonctions; tantôt créative, tantôt académique, elle s'adapte à l'inspiration présente ou non, aux échéances, aux enjeux et aux contraintes. On distingue donc une écriture jaillissante, inspirée mais rare et une écriture qui se construit à coups de reprises et de révisions. Dans ce dernier cas, l'écriture accouche d'elle-même, devenant le lieu de sa propre naissance, le terreau de sa mise en forme. Pour d'autres, cette mise en forme se produit dans le temps de la gestation de l'écrit, avant d'écrire, comme pour Cloé : « Pour écrire, j'ai besoin de l'avoir réfléchi, d'avoir muri la chose, puis à un moment donné, je m'assois et je déballe, ça sort » (NA2/386-387).

Deux remarques me semblent devoir être opérées sur ce sujet des stratégies d'écriture. Au-delà des stratégies elles-mêmes, on peut voir que la plupart ne sont pas élaborées ou choisies avant d'être appliquées □ certaines ne s'avèrent d'ailleurs pas totalement performantes □ mais elles sont constatées à l'usage, *a posteriori*. Or, c'est la mise en situation de l'intervention, et plus spécifiquement, l'invitation à observer sa propre écriture à travers le journal d'écriture et l'écrit d'analyse, qui révèle ce qui était imperçu jusque-là. Ceci confirme tout l'intérêt de la CRÉ qui incarne ce retour réflexif sur les pratiques d'écriture (*cf.* plus loin) et endosse cette fonction de révélateur de stratégies non conscientisées. Ensuite on voit que ces stratégies réalisent un dialogue, elles articulent un élan intérieur, un désir de dire et une mise en forme. Ce dialogue peut s'opérer à l'intérieur, comme pour Cloé, qui mûrit ce qu'elle va écrire avant de l'écrire, ou il peut se faire de manière plus visible, comme pour Tessie qui écrit des éléments de contexte qu'elle supprimera ensuite, ou encore il peut prendre des formes différentes selon les moments, comme pour Fanny dont l'écriture est tantôt jaillissante, tantôt le siège de nombreuses révisions.

1.2. Dimension conceptuelle

La dimension conceptuelle regroupe les idées que se font les étudiants de l'écriture, comment ils la conçoivent, à quoi elle sert selon eux, autrement dit les fonctions qu'ils lui attribuent. Trois sous composantes peuvent s'y distinguer : une fonction euristique, une fonction d'inscription et une fonction de communication.

Selon Reuter (2004) ou Delcambre et Reuter (2002b), la fonction euristique de l'écriture est souvent sous-estimée voire ignorée par les étudiants, ce qui, selon ces chercheurs, constitue une des causes de leurs difficultés d'écriture. Or, elle est ici très présente. Cette fonction se caractérise par le projet de découverte qu'elle assigne à l'écriture, c'est-à-dire une écriture pour savoir, pour découvrir, connaître et se connaître. On peut citer Anne, pour qui écrire « est une façon d'écouter [sa] pensée et peut-être même de la créer... » (A1-A/12). Non seulement cette fonction est fréquemment évoquée, notamment dans les écrits d'analyse, mais les étudiants lui attribuent de l'importance. La fonction euristique s'exerce selon deux axes distincts ou dans deux champs différents. Elle peut concerner spécifiquement la pensée lorsque écrire permet en effet d'identifier sa propre pensée, lorsque l'écriture fournit un moyen ou un support pour la créer et la déployer : « Écrire ancre la pensée pour la révéler, la modifier... » (EA-A/6). On peut parler alors d'une fonction euristique cognitive. Mais elle peut aussi concerner un champ moins cognitif et intéresser le monde de l'émotion, des sentiments, de ce qui se donne à vivre au cours d'une expérience, d'un évènement particulier; on parlera alors d'une fonction euristique affective. Le plus bel exemple est celui de Anne : « Écrire m'a permis d'entendre ce que mon monde émotionnel avait à me dire. C'est encore le cas aujourd'hui. Je me comprends mieux par la distanciation qui s'opère quand j'écris et que je tente de m'expliquer à moi-même ce que je ressens » (EA-A/96-98).

La place importante accordée par les participants à la fonction euristique peut sans doute être reliée au rôle de l'écrit dans le cadre de la maîtrise en analyse des pratiques psychosociales, où l'écriture est d'emblée présentée comme un outil d'accès

à ce qui est vécu, pensé, ressenti. Elle est en effet utilisée pour des récits d'expérience permettant d'aller identifier comment sont gérées les situations professionnelles analysées, selon quels facteurs sont prises les décisions, sur quels indices ou ressentis intérieurs sont déterminées les stratégies ou se fondent les comportements. L'écriture, dans ce cadre, investit fortement la fonction euristique et on observe chez les étudiants un RÉ où celle-ci est primordiale et très présente.

Une autre fonction prêtée à l'écriture qui se retrouve ici est ce que j'appelle une fonction d'inscription, lorsque l'écriture permet de fixer, de se souvenir, de garder des traces et de conserver. Cette fonction d'inscription peut s'employer dans le champ personnel ou dans le champ académique. Dans le champ personnel, il peut s'agir par exemple de tenir un journal pour garder une trace de ce qui est vécu, avec la possibilité d'y revenir ultérieurement, comme Elise, que sa démarche de croissance personnelle amène à se percevoir dans un « processus continu d'analyse de données » (EA-E/137) et pour qui l'écriture peut suppléer la mémoire. Ce peut aussi être une inscription pour autrui, comme pour Anne qui tient un journal pour chacun de ses enfants, « avec des photos, des commentaires, des explications, dans le but de le leur léguer » (EA-A/36-37). Le champ académique, comme son nom l'indique, se retrouve dans tout ce qui constitue la partie plus académique du cursus, c'est-à-dire dans les cours théoriques et les prises de notes, ainsi que dans les étapes intermédiaires de la rédaction du mémoire. Dans le cadre particulier de cette maîtrise, certains écrits personnels peuvent d'ailleurs changer de statut et s'inscrire dans le champ académique dès lors qu'ils sont retenus comme données de recherche en vue du mémoire.

Également attribuée à l'écriture par les participants se présente une fonction de communication, lorsqu'il s'agit de partager, de faire connaître un événement ou une pensée. Cette fonction se manifeste dans les écrits des étudiants, mais elle est peu questionnée ou commentée. Elle se matérialise principalement dans la partie académique du parcours de maîtrise, les étudiants devant produire des travaux ainsi

qu'un mémoire rendant compte d'un processus de recherche et de l'acquisition d'outils nécessaires à cette recherche. La fonction de communication, dans ce cadre précis, se combine à la fonction euristique, car les données recueillies sont le plus souvent produites par les étudiants eux-mêmes et sont très personnelles. Leurs écrits leur révèlent leurs stratégies, leurs attitudes, mais ils sont également destinés à être communiqués, lus par des tiers. Ce paramètre de dévoilement de soi vient considérablement marquer la fonction de communication de l'écriture dans le cadre de cette maîtrise et donc de la présente recherche (*cf.* aussi la section suivante).

Ces différentes fonctions de l'écriture s'identifient parfaitement et sont bien distinctes. En revanche, elles ne sont pas exclusives les unes des autres. Les fonctions euristique et d'inscription n'excluent pas la fonction de communication, comme le montrent l'exemple de Anne qui tient un journal pour ses enfants en vue de le leur léguer. De même la fonction de communication permet à Karen de préciser ce qu'elle veut dire, de se reprendre et, par conséquent, de mieux cerner ce qu'elle tente de dire, ce qui relève en partie d'une fonction euristique. On peut dire que toutes ces fonctions sont rarement « pures », c'est-à-dire qu'elles sont le plus souvent entremêlées. On pourrait d'ailleurs identifier des fonctions secondes, issues de nuances ou de mélanges des fonctions principales. Par exemple, le journal intime, évoqué par plusieurs participantes, conjugue plusieurs fonctions; on y perçoit évidemment une finalité personnelle, un dialogue de soi à soi et à propos de soi. Mais il y apparaît aussi une fonction de communication, car le journal devient lui-même un interlocuteur bienveillant et attentif, auprès de qui on peut déverser ce qui déborde, ainsi que l'exprime Cloé : « L'écriture a longtemps été pour moi un espace de défoulement, un espace où je pouvais crier ma détresse psychologique que je vivais enfant, adolescente et jeune adulte [...] » (EA-C/145-146). Dans ce cas, la priorité n'est pas d'être entendu, mais de dire, de sortir de soi ce qui pèse et fait souffrir, le journal venant incarner l'auditeur bienveillant qui fait défaut par ailleurs. Mais le journal peut aussi être porteur d'une fonction euristique, comme un besoin de donner du sens à ce qui est vécu. Pour Anne, « Dans la tempête d'une adolescence perturbée,

abusive et violente, écrire était un phare, une ancre d'encre, un quai parfois, une oasis souvent » (EA-A/27-28) et cela signe aussi l'écriture qui donne sens, qui éclaire, c'est-à-dire, entre autres, une fonction euristique (ce que Anne confirme lorsqu'elle évoque son rapport aux émotions). De même, Denise évoque bien cette fonction multiple de l'écriture du journal, qui lui permet d'être « responsable » (EA-D/88-92). Plusieurs fonctions se conjuguent pour elle, avec une fonction d'inscription qui permet de revenir et relire ce qui a été écrit, de le reprendre, lui donner sens, s'en servir pour avancer, évoluer, concrétisant une fonction euristique personnelle.

On le voit, ces différentes fonctions se distinguent bien, mais se séparent difficilement. Le projet n'est pas ici de décrire une réalité immuable, mais de se doter d'outils permettant de saisir le RÉ, pour l'observer, éventuellement l'influencer, le mettre en mouvement et rendre compte de cette mise en mouvement.

1.3. Dimension affective

La dimension affective se manifeste généreusement dans les données; elle englobe les émotions et les sentiments que les étudiants éprouvent envers l'écriture, allant de l'amour inconditionnel à la haine, avec toutes les nuances possibles entre les deux. Un trait marquant des rapports qui relèvent de cette dimension affective est l'ambivalence, les sentiments pouvant d'une part être variés, mais d'autre part pouvant aussi être contradictoires, ainsi que l'évoque Rachel avec des termes comme amour et haine qui coexistent en elle (EA-R/106-107), car l'écriture lui procure parfois grand calme et repos, mais elle peut aussi être génératrice de stress, d'anxiété et de souffrance. Cloé emploie également le terme d'une « relation amour-haine » (EA-C/118) et Valérie rapporte aussi au sujet de son écriture qu'au fil du temps, elle a pu « l'aimer comme l'haïr » (EA-V/7). Ce thème de l'ambivalence sera développé plus loin.

Deux étudiantes se distinguent par un amour inconditionnel de l'écriture, c'est-à-dire un amour qui ne dépend pas des types d'écrit, des genres textuels ou des

conditions extérieures. L'une, Fanny, revendique son amour de l'écriture, précisant qu'elle aime avant tout l'acte d'écrire. Elle évoque l'écriture comme une amie, parfois rebelle, mais dont le caractère rebelle fait précisément tout le charme, une amie avec qui elle aime « danser ». Fanny s'était offusquée du questionnaire préalable portant sur les problèmes que les participants avaient avec l'écriture ; elle considérait que cela supposait que tout le monde avait des problèmes d'écriture et cela insultait son « amie » (EA-F/101-103 ; 113-114). L'amour de l'écriture de Fanny se présente comme quelque chose de sensuel ou de viscéral. Une autre participante, Anne, porte un amour inconditionnel à l'écriture, même si celui-ci est peut-être plus construit et moins spontané que celui de Fanny. Anne réfute Charmillot affirmant la souffrance de l'écriture; elle pose les conditions qui lui permettent d'éviter cette souffrance : l'absence de stress, un abord ludique, l'absence de jugement (d'auto-jugement), le fait d'envisager la contrainte comme une source de créativité et l'utilisation d'outils déjà acquis (EA-A/76-80). Pour Anne, ce plaisir est un plaisir cultivé, reposant entre autres sur des moyens qu'elle se donne pour y parvenir. On pourrait presque dire qu'Anne fait le choix d'aimer l'écriture de manière inconditionnelle.

Aucun participant n'évoque un désamour franc et massif de l'écriture □ ce qui n'est guère surprenant dans une maîtrise où l'écriture joue un rôle central □ mais, Fanny et Anne mises à part, pour les autres étudiants, l'amour de l'écriture est un amour sectorisé, dépendant d'abord des genres d'écrits abordés, puis des circonstances. Si, pour la plupart, ils aiment l'écriture, ils n'aiment pas toutes les écritures, comme Paul : « Je sais donc passer d'un écrit à un autre, mais je ne suis pas à l'aise avec toutes les sortes d'écrits » (EA-P/28-29). Cet amour apparaît très lié au plaisir : les étudiants aiment avant tout les écritures auxquelles ils prennent plaisir. C'est ainsi par exemple qu'Elise a rencontré l'amour de l'écriture, en découvrant le plaisir de l'écriture poétique : « j'ai vu que je pouvais aimer jouer avec les mots, un peu par imitation, m'amuser par écrit » (EA-E/10-11).

A l'opposé de l'amour, on rencontre des sentiments ou des émotions telles que la peur, le stress, l'angoisse. Cette peur, tout comme l'amour peut être plus ou moins sectorisée, certains genres d'écrits étant beaucoup plus générateurs d'angoisse que d'autres. Les écrits académiques sont parmi ceux qui provoquent le plus de stress, mais ce stress est aussi lié aux enjeux, aux contraintes et aux échéances qui accompagnent ces écrits. De manière plus panoramique, la peur se manifeste selon deux tendances, l'une concernant l'acte d'écrire, à travers la peur du vide que certains rencontrent (EA-D/48-49) □ la fameuse page blanche □ et l'autre concernant l'écrit, les contenus qu'il matérialise, peur qui se matérialise dans la crainte de se dévoiler, d'apparaître tel que l'on est (EA-D/58-59 ; EA-C/142-143 ; EA-Z/49-50). Ainsi que le souligne Olga : « Écrire, c'est prendre le risque d'être lu » (EA-O/24-25). La peur de se dévoiler doit cependant être replacée dans son contexte, celui d'une maîtrise où l'écriture est impliquée, invitant les étudiants à produire de nombreux récits d'expériences personnelles.

À l'issue de cette première présentation du RÉ tel qu'il apparaît chez les participants, voici un tableau récapitulatif. On y retrouve les trois dimensions principales avec chacune leurs composantes : conditions et stratégies pour la dimension praxéologique, fonction euristique, fonction d'inscription et fonction de communication pour la dimension conceptuelle, puis amour ou peur de l'écriture pour la dimension affective. On y retrouve également toutes les sous-composantes qui précisent différents aspects de ces dimensions de base, à savoir pour la dimension praxéologique des conditions nécessaires qui relèvent des contextes ou des dispositions intérieures. Dans la dimension conceptuelle, on retrouve une fonction euristique qui peut être cognitive ou affective, une fonction d'inscription qui peut être personnelle ou académique et une fonction de communication qui peut être à visée de partage ou d'évaluation. La dimension affective se détaille dans un amour de l'écriture qui peut être inconditionnel ou sectorisé, tandis que la peur peut concerner l'acte d'écrire ou l'écrit en tant que produit.

Tableau 4 : Récapitulatif des dimensions du RÉ

| | | |
|-------------------------|--|---|
| Dimension praxéologique | Conditions nécessaires ou favorisantes | Extérieures : contextes |
| | | Intérieures : dispositions du scripteur |
| | Stratégies d'écriture | personnalisées |
| Dimension conceptuelle | Fonction euristique | cognitive |
| | | affektive |
| | Fonction d'inscription | personnelle |
| | | académique |
| | Fonction de communication | évaluation |
| | | partage; expérimentation |
| Dimension affective | Amour de l'écriture | inconditionnel |
| | | sectorisé |
| | Peur, angoisse, stress | acte d'écrire (page blanche) |
| | | écrit produit (apparaître) |

Au-delà des dimensions de base recensées et présentées dans ce tableau, on observe quelques traits qui les caractérisent et nous permettent de les préciser.

1.4. Une dimension conceptuelle influencée par le contexte

Trois points saillants se distinguent dans la dimension conceptuelle des participants et pour chacun d'eux on perçoit une certaine influence du contexte.

1.4.1. Une fonction euristique très présente

Je rappelle d'abord ce que j'ai déjà souligné dans la présentation de la dimension conceptuelle du RÉ concernant la fonction euristique : dans le cadre de la

maitrise en analyse des pratiques psychosociales, l'écriture est d'emblée utilisée comme moyen d'accès à des vécus d'expérience. Ceci peut expliquer que la fonction euristique, peu présente spontanément et peu identifiée dans d'autres contextes étudiants, est ici bien investie et reconnue. On observe par ailleurs deux fonctions secondes de cette fonction euristique, l'une affective et l'autre cognitive; les deux ont une grande importance dans cette maitrise. L'orientation affective est investie par les étudiants dans des récits en première personne de leur propre pratique; ces récits leur donnent accès aux ressentis et aux émotions qui sous tendent et influencent leurs pratiques professionnelles. La fonction euristique affective va donc se manifester, dans la constitution des données destinées au mémoire, pour identifier et relater les situations pertinentes en vue d'une analyse de pratique et pour extraire les informations signifiantes lors d'une première étape de cette analyse. La fonction euristique cognitive prendra le relais pour l'analyse et, éventuellement, la théorisation que pourront produire les étudiants, toujours en vue de leur mémoire, à partir de leur pratique et de son étude. Cette maitrise constitue ainsi un cadre qui associe une écriture personnelle impliquée à une écriture académique. Toutefois, la fonction euristique, si elle joue un rôle central dans cette maitrise, n'est pas investie avec autant de facilité par tous les participants. Nous verrons que la CRÉ, notamment, permet de voir comment certains étudiants investissent peu la fonction euristique dans leur journal d'écriture ou leur écrit d'analyse, tandis que pour d'autres, elle se déploie efficacement c'est-à-dire de manière productive en termes de compréhension de leur écriture ou de leur RÉ.

1.4.2. Une fonction de communication au-delà de la parole

Concernant la fonction de communication, pour certains étudiants, l'écriture vient compléter, compenser, voire remplacer une parole qui ne parvient pas à se faire entendre ou à se faire comprendre. On peut penser que cette compétence accordée à l'écrit se manifeste en raison du caractère très impliqué de cette maitrise, les étudiants étant amenés à se dévoiler, à exprimer des émotions et des faits très intimes, parfois délicats à exprimer, voire refoulés. L'écriture, pour certains, devient un moyen de

nommer ce qu'ils n'ont jamais véritablement réussi à nommer. Toutefois, si les possibilités de mieux communiquer offertes par l'écrit sont de bons moteurs d'écriture, les enjeux qui accompagnent cette communication viennent en revanche charger l'écriture d'un fardeau supplémentaire.

La fonction de l'écriture venant compenser une parole déficiente ou inadéquate a plusieurs sources. D'abord elle permet de nommer ce qui ne s'assume pas oralement, comme le suggère Cloé « Pour moi, écrire c'est communiquer à autrui ce que j'ai envie de lui dire mais que ma voix n'arrive pas à porter, à assumer » (A1-C/17-18). Ensuite, l'écriture offre la possibilité d'une communication plus ajustée. Karen, par exemple, utilise l'écrit lorsqu'elle souhaite éviter le risque d'une parole qui serait maladroite ou infidèle, l'écriture lui permettant de « "dire mieux", ou du moins "dire plus au complet" par écrit » (EA-K/138). Ainsi décrit-elle l'écriture « comme une chance de [se] reprendre, de faire en sorte que les mots soient plus fidèles à la réalité [qu'elle] essaie de dire » (EA-K/140-141). La fonction de communication intègre donc pour l'écriture l'idée d'une plus grande justesse, avec une précision que n'aurait pas la parole. Cette capacité de l'écriture devient alors un motif d'écrire, pour se faire mieux comprendre là où la parole échoue. Ce besoin porte parfois des enjeux existentiels, pouvant aller jusqu'à faire de l'écriture un lieu pour apparaître. C'est par exemple le sentiment d'Elise : « il n'y a personne pour voir qui je suis vraiment, je me sens à des années-lumière dans ce monde dont je fais partie. Il faut que je m'explique [...] il faut que je dise, il faut que je nomme » (EA-E/125-127). Ce besoin est un des motifs d'Elise pour écrire son mémoire : « C'est un peu pour ça que je me suis lancée dans une maîtrise, pour essayer de communiquer, sortir de mon isolement et donner ma voix, mes mots, pour partager mes idées » (EA-E/129-131).

Pour d'autres, l'illusion d'une communication sans malentendu n'a pas cours pour autant, ainsi que le souligne Anne : « Entre ce que j'écris et ce que le lecteur comprendra, il y a un renoncement nécessaire, un lâcher-prise » (A1-A/485-486).

Cette notion de qualité de communication, de besoin d'être compris, fournit donc une motivation pour avoir recours à l'écriture, mais nous verrons plus loin qu'elle ajoute alors une certaine charge à l'écriture.

1.4.3. Atelier versus école, deux communications distinctes

Insérer un atelier d'écriture de loisir, fut-il didactisé, au sein d'un cursus universitaire, fait coexister deux approches différentes de l'écriture et met en relief deux nuances particulières de la fonction de communication. Ce point est soulevé par Betty. Il s'agit d'une distinction concernant le fait d'écrire pour être lu. Pour elle, le fait d'être lu est différent à l'école et à l'atelier : « Alors qu'à l'école nous écrivons pour être évalué, lors de l'atelier d'écriture nous écrivons pour le plaisir de partager au groupe, pour se découvrir, etc. » (EA-B/190-192). Cette précision me semble cruciale dans le contexte de l'intervention. Elle définit deux sous catégories de la fonction de communication. L'une est académique et porte les enjeux d'évaluation des écrits académiques (répondre le plus efficacement possible à la consigne, être évalué). L'autre sous catégorie s'affranchit de ces enjeux d'évaluation pour mieux s'avancer dans un espace d'expérimentation, d'apprentissage, de partage. Pour Betty, qui soulève cette distinction, le lieu de déploiement d'une telle écriture est l'atelier d'écriture, terrain d'expérimentation où la bienveillance est de mise et où les étudiants sont fortement invités à oser, sans crainte d'un jugement.

Parmi ces deux écritures, l'une a donc une fonction d'évaluation, désignée pour rendre compte de l'apprentissage effectué, pour démontrer que celui-ci a été efficace, tandis que l'autre constitue l'espace même de l'apprentissage. La manière dont s'est déroulé l'apprentissage scolaire de l'écriture peut d'ailleurs être responsable d'un RÉ problématique, comme le signalent Elise, Louis ou Natan, l'écriture ayant été pour eux un instrument d'évaluation avant tout tandis qu'elle ne semble pas avoir été fréquentée en tant qu'instrument d'expérimentation ou de création ou, du moins, pas vécue comme tel. Cette distinction pointe une contradiction qui menace notre système de formation où l'écriture pour apprendre

peut rester un souhait qui ne se concrétise pas suffisamment. Elle confirme également un des intérêts de l'atelier d'écriture de loisir didactisé en milieu universitaire, quand le caractère ludique et créatif ainsi que la bienveillance qui caractérisent l'atelier sortent l'écriture du cadre restrictif de l'évaluation et lui redonnent le statut d'une écriture qui permet d'oser pour apprendre et découvrir.

1.5. L'ambivalence, un élément constitutif du RÉ

On a pu le constater dans les paragraphes précédents, le RÉ des participants s'avère porteur d'ambivalence, celle-ci touchant divers secteurs de la relation à l'écriture. Cette ambivalence se définit par la coexistence de sentiments contradictoires envers l'écriture, qui peuvent fluctuer dans leurs proportions et, ainsi, influencer l'écriture des participants. Une première ambivalence, déjà décrite, se traduit par un tiraillement, une concurrence entre la vie et l'écriture. Les étudiants qui vivent ce tiraillement désirent écrire, ou, plus exactement, ils voudraient désirer écrire, car ils ont bien perçu l'importance et la valeur de l'écriture, mais cette valeur semble submergée par d'autres secteurs de leur vie, d'autres activités qui s'avèrent plus essentielles ou, comme le dit Karen, par des projets qui la font se sentir « le plus vivante » (EA-K/45). Il existe d'autres ambivalences qui se matérialisent entre, d'un côté, une intention qui habite l'écriture et, de l'autre côté, des enjeux personnels impliqués par la concrétisation de cette intention.

1.5.1. Désir de communiquer et peur de ne pas être compris

Nous avons vu précédemment que la fonction de communication attribuée à l'écriture était connotée d'un besoin d'être entendu et de mieux se faire comprendre. Si, pour certains, ce besoin d'être mieux compris est un motif de recours à l'écriture pour communiquer, cet enjeu peut en revanche ajouter à l'écriture une charge qui vient la freiner. Par exemple Samia explique : « J'ai le souci de bien me faire comprendre. Les écrits restent alors j'ai tendance à prendre beaucoup de temps pour écrire quelque chose que je vais partager » (EA-S/86-87). Il en va de même pour Zoé : « Pour ma part, l'angoisse liée à la volonté d'exprimer réellement ma pensée est

un ralentisseur » (EA-Z/38-39). Anne évoque quant à elle une censure liée à la fonction de communication de l'écriture : « Quand j'écris avec l'idée que je vais être lue, je vais avoir tendance à me censurer » (EA-A/140).

Il est intéressant de constater que c'est le même paramètre qui motive et inhibe l'écriture. La fonction de communication de l'écriture □ communiquer, mais aussi expliquer, se faire comprendre □ est un motif d'écrire bien présent, mais lorsqu'elle se charge d'enjeux plus personnels ou lorsqu'elle rencontre une personnalité perfectionniste, cette fonction se retourne en quelque sorte contre l'écriture et vient freiner son expression. Ces personnes écrivent pour être comprises. Mais précisément parce qu'il est important pour elles d'être entendues ou d'être bien comprises ou de produire un écrit à la hauteur de leurs attentes, l'enjeu porté par l'écrit freine l'écrit, comme chez Samia qui « éprouve le besoin de pouvoir effacer et revenir sur [ses] écrits pour ensuite les mettre au propre » (EA-S/78-79), ou comme chez Karen qui constate : « Par ces partages je me place à la merci de l'interprétation, du jugement, du regard du lecteur sur mon expérience [...] » (EA-K/199-201).

En fait, ce sont bien la charge qui est mise sur la fonction de communication et les enjeux personnels qui se greffent sur elle qui pénalisent l'écriture, qui en restreignent le jaillissement. Cette ambivalence entre désir de communiquer et peur de ne pas être compris se prolonge également dans une autre nuance d'ambivalence, peut-être encore un peu plus personnelle.

1.5.2. Désir d'apparaître et peur de se dévoiler

Dans cette maîtrise, nous avons vu combien l'écriture est employée dans une fonction euristique personnelle, mais, si ce projet de compréhension de soi devient une motivation pour écrire, on observe en contrepartie une peur de se dévoiler, d'apparaître tel que l'on est, comme chez Elise : « Je trouve difficile d'offrir ma vulnérabilité, car je n'accepte pas facilement le jugement des autres » (EA-E/83-84).

Olga évoque également cette peur : « Se révéler aux autres représente un risque que je ne suis pas toujours prête à assumer » (EA-O/47-48).

On peut observer chez les étudiants une véritable ambivalence à cet endroit puisque ces deux tendances – le désir d'apparaître et la peur de se dévoiler – peuvent volontiers coexister sans forcément bien cohabiter. La maîtrise en analyse des pratiques psychosociales demande en effet aux participants une écriture particulièrement impliquée, puisqu'il s'agit de dépister, dans leur « agir » – généralement professionnel, mais pas uniquement – l'impact de leur personnalité, de leurs enjeux émotionnels, de leur histoire, de leurs croyances. Aussi doivent-ils produire des récits d'expérience relatant des situations où apparaissent ces influences identitaires. Or certains se questionnent sur ce qui les pousse à s'engager dans un processus de formation où ils vont devoir apparaître dans l'écriture, alors que cela est confrontant pour eux. Ainsi Anne s'interroge sur ce qui la conduit « vers une maîtrise si personnelle, si révélatrice de son auteure dans toutes les étapes » (EA-A/154-155). Bien qu'elle dise être pudique et se censurer lorsqu'elle va être lue, il semble que quelque chose en elle veuille se révéler et considère cette maîtrise comme le processus adéquat pour le faire : « Je crois qu'il y a quelque chose en moi qui attire mon attention et que c'est cette partie là qui m'a mené jusqu'à ce programme de maîtrise » (EA-A/158-159). Pour Cloé, l'ambivalence est forte puisque le motif de sa recherche est très personnel et s'enracine dans son histoire familiale; elle souhaite comprendre dans le but de faire mieux, de ne pas reproduire. Or, l'histoire et les problématiques qu'elle dévoile risquent d'être lues par les protagonistes de cette histoire : « Est-ce que je vais assumer mes écrits sur le partage de mon expérience familiale passée, sachant que ces révélations pourraient créer à nouveau des orages violents dans ce petit univers qui semble enfin vivre une éclaircie ? » (EA-C/157-159). Dans ce cas précis, on voit que ce qui motive l'écriture est aussi ce qui fait peur, mais que cette peur est accentuée par le contexte, par l'implication qui déborde l'auteure et concerne les éventuels lecteurs de son écrit.

La peur d'apparaître, majoritairement déclenchée par l'éventualité du jugement d'autrui, prend parfois la forme d'une peur de soi-même, de se découvrir soi-même ; c'est le cas pour Betty : « Un autre enjeu, et c'est toute la difficulté pour moi de l'écriture, c'est qu'elle agit comme un miroir de mon état intérieur » (EA-B/67-68). Cloé découvre elle aussi cette difficulté de se dévoiler à soi-même : « Il n'y a donc pas que le jugement de l'autre ou la comparaison à l'autre qui agit comme stresser pour moi [...]. C'est le fait que je dois assumer la vulnérabilité que je m'autorise à déposer dans l'écriture, dans cet espace qui m'est privé, qui relève de mon intime » (EA-C/140-143).

Qu'elle soit générée par la peur du jugement d'autrui ou par la difficulté à se découvrir soi-même, on constate que l'ambivalence entre besoin d'apparaître et peur de le faire retentit sur l'écriture elle-même. La maîtrise en analyse des pratiques psychosociales de l'UQAR vise une amélioration des pratiques par un renouvellement du praticien et, pour cela, elle invite l'étudiant à une démarche introspective profonde. Les praticiens qui s'inscrivent à cette maîtrise adhèrent au projet □ le renouvellement □ mais sous estiment peut-être l'exigence du cheminement, de la confrontation à soi-même qu'il suppose. La peur de se dévoiler, devant autrui ou face à soi-même, vient entraver l'efficacité d'une écriture qui se donne précisément ce projet de dévoilement de son auteur. Une telle ambivalence n'est pas propre au contexte de cette maîtrise, mais elle y est plus fortement mise en relief par les spécificités de l'écriture qui y est employée.

1.5.3. Une visée euristique contrariée

Une autre ambivalence qui se manifeste chez les participants se traduit par une tension entre une fonction euristique clairement visée et des enjeux, des conceptions ou des attentes qui viennent contrecarrer ce projet euristique. Cette ambivalence peut se jouer comme un prolongement de celle que j'ai décrite plus haut et qui concerne le désir *versus* la peur d'apparaître. Par exemple, ayant bien compris que dans son processus de recherche elle doit écrire sans filtre pour que se révèlent

des informations, pour que ses données soient plus riches, Cloé se trouve en difficulté face à ce qui s'y révèle d'elle-même : « Je dois me rappeler que la recherche au JE nécessite de regarder plusieurs facettes de notre vécu. Le beau comme le moins beau, l'agréable comme le désagréable » (J-C/173-175). Cloé peine à assumer cette fonction euristique car celle-ci la fait parfois apparaître sous un jour qu'il ne lui est pas facile d'assumer. Ce type d'ambivalence peut s'exprimer de manière très subtile. Ainsi Anne affirme et appuie cette fonction euristique de l'écriture lorsqu'elle se questionne sur ce qui « cherche à voir le jour à travers [ses] mots? » (EA-A/167-168), mais, en parallèle, elle contredit partiellement ce projet lorsqu'elle voit un problème dans le fait de ne pas savoir à l'avance ce qu'elle va écrire : « Je vois ma difficulté non pas dans l'acte d'écrire, mais dans celui de trouver ce que je veux réellement dire » (EA-A/161-162). Or l'écriture, par sa fonction euristique, est précisément ce qui pourrait lui permettre de découvrir ce qu'elle veut réellement dire. On voit que pour Anne, bien que la fonction euristique soit admise, souhaitée et presque revendiquée, il persiste en arrière-plan une conception transcriptive de l'écriture, conception qui gêne le plein déploiement de l'écriture.

Cette ambivalence vécue dans l'écriture peut avoir des origines variées. Parfois, il s'agit de quelque chose de très personnel, comme pour Cloé que nous venons d'évoquer plus haut, ou pour Betty, que l'écriture employée dans sa fonction euristique vient confronter à son rapport à l'erreur et qui écrit : « L'écriture demande de faire des choix, d'essayer, de se tromper et ce n'est pas confortable pour moi » (EA-B/70-71). Chez elle, un perfectionnisme omniprésent se manifeste à l'encontre de l'écriture : « Encore une fois, je vois la perfectionniste à l'œuvre qui cherche le résultat avant même d'avoir commencé » (EA-B/178-179). Pour Betty, il y a une pression du résultat attendu qui entrave les étapes intermédiaires et les tâtonnements nécessaires d'une écriture qui cherche et se cherche, autrement dit d'une écriture euristique. Rachel laisse voir une ambivalence de ce genre lorsqu'elle dit avoir du mal à tenir un journal car, dit-elle, « je dois être "rentable" dans mon écriture, alors j'aime mieux passer aux choses sérieuses comme les travaux notés et la rédaction du

mémoire, ou bien des récits qui me permettent de collecter des données » (AE-R/151-153). Le journal qui, dans cette maîtrise, est pourtant un instrument de recherche et de recueil de données particulièrement important, n'est pas perçu par Rachel comme un écrit « rentable », car son emploi du temps est très serré. Pour elle, être rentable dans l'écriture, c'est « passer aux choses sérieuses comme les travaux notés et la rédaction du mémoire » (EA-R/152-153). Une telle conception ne favorise ni le recueil de données par le journal ni l'analyse ouverte des écrits recueillis.

Cette ambivalence est fort intéressante lorsque le projet est de mettre en mouvement le RÉ par le biais de mises en situation d'écriture. On voit qu'il ne suffit pas que les étudiants adoptent l'idée d'une fonction euristique de l'écriture pour que cela se traduise sans encombre dans les pratiques. Certaines conceptions autres, concernant les écrits par exemple, ou certains enjeux que l'on pourrait qualifier d'identitaires peuvent entraver la fonction euristique de l'écriture. On observe d'ailleurs à de multiples reprises une nette composante identitaire du RÉ.

1.6. Une composante identitaire

Le RÉ est par définition le rapport d'une personne singulière avec l'écriture. Parfois, ce qui se manifeste ou se révèle dans la relation à l'écriture est l'expression de quelque chose de plus large, qui s'apparente davantage à un trait de personnalité et qui n'est pas propre au rapport entretenu avec l'écrit. Autrement dit, il n'est pas rare de voir certaines caractéristiques du RÉ qui, en fait, caractérisent la personne dans ses manières d'être et pas seulement dans son lien avec l'écriture, qui relèvent d'un fonctionnement général venant s'exprimer dans le champ de l'écriture comme il le fait dans d'autres types d'activités. On peut dans ce cas évoquer une composante identitaire venant sous-tendre certains traits du RÉ. J'ai fait le choix de parler d'une composante identitaire et non d'une dimension identitaire qui serait constitutive du RÉ. En effet, il me semble que le caractère identitaire peut être transversal, c'est-à-dire ne pas définir de quoi est fait le rapport entretenu avec l'écrit, mais plutôt situer ce rapport, en préciser la source et l'étendue, montrer que telle façon qu'a la personne

de s'articuler avec une activité précise □ l'écriture □ se retrouve pour d'autres activités. C'est pourquoi j'ai retenu le terme de composante identitaire, composante qui peut s'appliquer à divers traits du RÉ d'une personne, se retrouver dans différentes dimensions du RÉ.

Les étudiants évoquent parfois de manière explicite cette similitude entre leur manière d'être et leur écriture, comme Zoé qui note : « La rigueur nécessaire à la tenue d'un journal de bord cadre mal avec ma personnalité et mon désir de travailler vite et fort tout près de l'échéance » (EA-Z/93-94). On peut également citer Samia, dont le perfectionnisme « est un trait de [sa] personnalité qui transpire dans [sa] manière d'aborder l'écriture comme bien d'autres aspects » (EA-S/96-97) ou encore Rachel qui dit : « Mon écriture ressemble à ce que j'aime » (EA-R/34-35).

Cette composante identitaire se manifeste de différentes façons et peut concerner toutes les dimensions du RÉ.

1.6.1. Une composante identitaire issue de conceptions générales

Le RÉ peut se trouver influencé par des conceptions qui ne concernent pas directement l'écriture, mais qui relèvent d'une éducation ou d'une culture plus générales. Il y a par exemple le cas de Cloé, qui se restreint dans l'écriture de son journal car elle essaie de le garder « le plus objectif possible » (EA-C/42), ce qui sous-entend une conception spécifique de ce que signifie « objectif ». Le terme d'objectivité, s'appliquant à la tenue du journal de bord devrait concerner la personne écrivant le journal, c'est-à-dire véhiculer l'idée d'une écriture qui ne fait pas le tri, qui essaie de rester neutre et de restituer des vécus avec le plus de fidélité possible. Or, dans le cas présent, le terme d'objectivité n'est pas appliqué à la tenue du journal mais aux contenus écrits, qui sont triés et sélectionnés afin de rentrer dans une certaine catégorie, proscrivant pensées arbitraires et appréciations subjectives. Une telle conception à propos des contenus du journal confond objectivité et objectivation, distinction déjà opérée par Reuter (2004) à propos de l'écriture de recherche en formation.

Un autre cas plus net de conception qui n'est pas spécifique à l'écriture mais qui vient fortement contraindre celle-ci est le rapport à l'erreur de Samia. Ce rapport est fortement teinté d'un enseignement qui ne valorisait pas l'erreur et son potentiel d'apprentissage. Pour Samia, suite à cet apprentissage, l'erreur est donc blâmable; elle écrit : « J'ai gardé plus ou moins cette peur de faire une erreur » (EA-S/78). Bien que cela produise chez Samia une peur, qui, *a priori*, relève plutôt de la dimension affective, c'est bien une conception qui n'est pas propre à l'écriture qui en est la cause. Il y a donc bien une composante identitaire conceptuelle à l'origine de ce trait du RÉ de Samia. Chez la même étudiante, une autre conception, débordant largement le cadre de l'écriture mais qui influence considérablement le rapport à celle-ci, concerne ce qui est important. Samia évoque ses origines sociales et dit : « je viens d'un milieu paysan et ouvrier. Ce qui était important et valorisé dans mon enfance c'était surtout ce qui était utile, concret et palpable » (EA-S/233-234). Une telle conception installe chez Samia une difficulté à assumer une activité aussi peu légitime que l'écriture, mais elle vient aussi influencer l'écriture elle-même, sa pratique : pour justement légitimer son écriture, Samia va privilégier une écriture très fonctionnelle, utilitaire ; elle s'interroge sur sa capacité à aller vers une écriture plus créative (EA-S/240-246). Je note quelque chose de similaire chez Zoé, qui met en lien l'éducation qu'elle a reçue et sa manière d'aborder certains types d'écrits : « J'ai grandi au sein d'une famille où l'humilité, voir la transparence, est valorisée. J'ai tendance à croire que mon histoire n'a rien de bien particulier, à valoriser mes collègues pour un travail fait ensemble et à me placer derrière le groupe dans les photos [...] » (EA-Z/51-54). Autrement dit, l'éducation de Zoé lui a appris à ne pas se mettre en avant, or elle réalise à quel point elle se dévoile à travers les écrits de la Maitrise et ceci vient heurter le principe d'humilité qui l'habite. Cette conception, fruit d'une certaine éducation, génère un comportement de discrétion et d'humilité qui déborde largement le cadre de l'écrit, mais lorsque ce comportement se prolonge dans les situations d'écriture sur soi de la Maitrise, il vient en restreindre l'efficacité.

Ces différents cas soulèvent un point qui s'avère finalement logique : les conceptions qui influencent l'écriture sont de deux ordres : soit elles concernent spécifiquement l'écriture et s'inscrivent alors nécessairement dans la dimension conceptuelle du RÉ, soit elles ne concernent pas spécifiquement l'écriture et peuvent alors se manifester directement ou indirectement dans d'autres dimensions du RÉ, sans, d'ailleurs, nécessairement marquer la dimension conceptuelle. Par exemple les conceptions de Samia sur l'erreur comme quelque chose à bannir vont se traduire par une peur, relevant de la dimension affective. En revanche, ses conceptions sur ce qui est important vont avoir tendance à toujours l'orienter vers une écriture fonctionnelle, utilitaire, mais sans que cela devienne véritablement une conception de l'écriture, car en parallèle, Samia valide et souhaite explorer une écriture plus créative, plus spontanée. Dans ce cas, la conception de ce qui est important se manifeste dans la dimension praxéologique, de même que pour Cloé dont la conception du mot « objectif » vient aussi retentir dans la dimension praxéologique, c'est-à-dire, dans son cas, dans la manière d'écrire un journal. Pour Zoé, on voit que la valorisation de l'humilité vient réduire la fonction euristique de l'écriture.

Ceci confirme que le caractère identitaire ne s'envisage pas comme une dimension constitutive du RÉ, mais qu'il s'agit bien d'une composante qui caractérise certains traits des dimensions des RÉ des participants. Il invite à considérer que la mise en mouvement du RÉ peut concerner les racines de celui-ci, à envisager qu'une telle mise en mouvement puisse induire une confrontation à des conceptions plus fondatrices et plus larges que celles relevant spécifiquement du RÉ. Un tel constat confirme également, à double titre, l'intérêt méthodologique de la CRÉ : outil méthodologique, pour les participants, de révélation des imperçus de leur RÉ, et outil méthodologique, pour l'animateur et le chercheur, d'analyse de l'activité scripturale. C'est en s'observant en situation d'écriture, en considérant ce qui bride celle-ci et ce que cela leur donne à vivre que les étudiants concernés parviennent à saisir comment des traits de leur personnalité se retrouvent dans leur RÉ et le contraignent. Et c'est

avec ce même outil que le chercheur saisit les dynamiques à l'œuvre dans les pratiques d'écriture observées.

1.6.2. Une dimension affective aux racines identitaires

Le secteur où se manifeste le plus nettement une composante identitaire est sans doute la dimension affective, de nombreux étudiants retrouvant dans leur RÉ des liens étroits avec leur affectivité. Chez certains, l'empreinte identitaire dans le rapport affectif avec l'écriture est profonde et multiple. Betty, par exemple, identifie plusieurs composantes de sa personnalité qui marquent son RÉ ; elle observe d'abord une tendance générale, qui est un manque de confiance dans la vie en général et qui se retrouve logiquement dans l'écriture (EA-B/185-187). Mais elle détaille ensuite ce qui vient entraver son souhait d'écrire, de faire un mémoire : « Ce souhait comme nous pouvons le constater est entravé par la peur de ne pas être à la hauteur, par mon propre jugement critique, par la résistance de s'abandonner à un projet aussi ambitieux » (EA-B/210-213). De même, lors d'un exercice d'atelier, elle constate : « J'ai l'impression que les mots que j'écris sont le reflet de ce qu'on attend de moi » (J-B/16). La peur, un haut degré d'exigence envers soi-même, le manque de confiance en soi, le désir de répondre aux attentes (réelles ou supposées), toutes ces caractéristiques relèvent bien de la dimension affective du RÉ, mais elles ne se cantonnent visiblement pas au domaine de l'écriture et témoignent plutôt du caractère et de la personnalité de Betty. Il n'est pas possible de savoir dans quelle mesure elle était déjà au fait de ces traits de caractère, mais il est en revanche clair que le dispositif²⁷ amène Betty à se confronter à ceux-ci. Pour elle, une mise en mouvement de la sphère affective du RÉ vient concerner un enracinement plus large, plus identitaire. Bien que cela s'inscrive dans une maîtrise où ce genre de confrontations existe déjà, l'existence de semblables implications met en avant la nécessité d'un accompagnement très ajusté²⁸ lors de l'atelier d'écriture. Samia, quant à elle, repère

²⁷ Rappelons que le dispositif inclut tout ce qui constitue l'intervention, c'est-à-dire l'atelier lui-même, mais aussi les écrits produits hors atelier, comme le journal d'écriture et l'écrit d'analyse.

²⁸ Je reprendrai ceci et préciserai ce qu'on peut entendre par « ajusté » dans la partie sur les recommandations que l'on peut tirer de cette recherche.

comment sa réticence à côtoyer ses émotions se traduit par des écrits très synthétiques et, de ce fait, peu approfondis sur le plan personnel : « Il me semble avoir tendance à allier rapidité, concision et efficacité. Synthétiser est une façon pour moi aussi de survoler, de ne pas rentrer dans la profondeur des émotions et des sensations. Mon écriture a besoin d'être déployée et d'acquérir de la densité » (EA-S/165-167). Dans ce cas, on voit que Samia connaît déjà son propre rapport à ses émotions et qu'elle le voit influencer son RÉ.

Inversement, Elise, en investissant avec beaucoup d'à propos la fonction euristique affective de l'écriture, précise, voire découvre, des caractéristiques de sa propre affectivité. Elle déploie en effet la compréhension d'un mécanisme qui n'est pas propre à l'écriture et qui concerne son rapport aux émotions; avant de pouvoir s'exprimer librement, elle doit d'abord s'extirper d'une certaine négativité ou, du moins, évacuer certaines émotions qu'elle juge négatives : « Avant de pouvoir exprimer ou écrire librement le fond de ma pensée, il y a de la colère, du déni, de la tristesse à sortir » (EA-E/66-67). Les émotions et leur expression constituent un enjeu fort pour Elise, enjeu qui influence son écriture. Si elle réfrène l'expression de ces émotions qu'elle juge grossières ou négatives, ou qui l'exposent dans une vulnérabilité qu'elle ne souhaite pas, Elise trouve que cela bloque son expression : « En même temps je réalise que plus je me tais, plus la frustration s'accumule et plus ça devient difficile de parler, de dire ou d'écrire » (EA-E/76-78); elle constate même que ça la coupe d'elle, de son expressivité : « si je refuse ces émotions, ça me coupe aussi de mon expression sensible » (EA-E/84-85). Un exemple assez fort de cette interaction est le passage où Elise revient sur cette négativité envers elle-même, qu'elle nomme cette fois agressivité : « Ce que je perçois de plus dans le cours texte est que l'agressivité que j'exprime est tournée vers moi. Je ne me souvenais pas que je m'automutilais en écriture » (EA-E/180-182). Employer un terme tel que s'automutiler à propos de l'écriture exprime bien la teneur mais aussi l'intensité de la composante identitaire du rapport affectif à l'écrit chez Elise. La phrase précise bien que ce n'est pas l'écriture qui est amputée, mais l'auteure elle-même. Comme pour

Betty, on voit que le dispositif mis en place vient confronter Elise à des composantes identitaires de la dimension affective de son RÉ. Néanmoins, dans le cas d'Elise, l'écriture constitue un véritable outil d'auto-accompagnement, lui permettant d'investir des prises de conscience, de mieux se comprendre et donc de trouver par elle-même des voies de passage face aux enjeux affectifs qui sont les siens²⁹.

On observe un phénomène identitaire similaire lorsque l'état intérieur du moment retentit sur l'écriture. C'est le cas de Cloé, qui observe : « Je comprends que lorsque je ne vais pas bien dans mon psychologique, je fuis l'écriture. Je fuis par crainte de voir ce qu'il y a de concret, ce qu'il y a de laid dans ma tête et de le concrétiser sur papier » (J-C/254-256). Au-delà d'un possible mécanisme de fond d'évitement de la confrontation avec elle-même, la remarque de Cloé souligne combien l'écriture dépend aussi de l'état du moment, c'est-à-dire que le RÉ est aussi quelque chose qui dépend des circonstances, qui fluctue selon les moments et pas seulement selon les écrits. Cela suggère aussi que l'on peut agir sur l'écriture en intervenant sur l'état intérieur du scripteur.

1.6.3. Une dimension affective aux prolongements identitaires

Les relations entre la composante identitaire et la dimension affective sont multiples et ne sont pas à sens unique. Si le RÉ est parfois imprégné de composantes identitaires, il peut aussi, en sens inverse, influencer le rapport à soi ou l'affect de la personne. Autrement dit, ce n'est pas seulement l'affectivité de la personne qui marque et habite le RÉ, ce peuvent être aussi le RÉ, l'écriture et ce qu'elle donne à vivre qui, en retour, imprègnent l'affectivité et influencent l'image de soi. Par exemple Rachel vit « un enjeu de performance dans [son] écriture » (J-R/56); la force de cet enjeu est telle que l'estime que Rachel a d'elle-même peut se retrouver menacée si la réussite n'est pas au rendez-vous de l'écriture, ce qu'elle formule ainsi : « C'est comme si ma valeur personnelle reposait sur mon écriture » (J-R/56-57),

²⁹ Elise est engagée dans une démarche de croissance personnelle de chaque instant, comme elle le souligne elle-même, se considérant dans sa vie dans « un processus continu d'analyse de données » (EA-E/137).

même si dans le cas présent, cela se combine avec les enjeux de réussite de la maîtrise. Lorsque la réussite n'est pas là ou du moins pas à la hauteur des attentes de Rachel, cela a un impact sur sa manière de se percevoir ; elle dit de son écriture : « Elle peut me rendre pleine de fierté comme je peux en avoir très honte » (EA-R/178).

Betty évoque également un lien qui se fait dans les deux sens : « Comme si le fait que mon écriture n'était pas complètement satisfaisante faisait en sorte que je n'avais pas le droit d'écrire ou pire que j'étais moi-même une incapable » (EA-B/37-39). D'un côté l'auto-jugement est un frein très lourd pour son écriture, mais à l'inverse, on voit aussi que cette difficulté d'écriture peut conforter une faible estime de soi ou alimenter un sentiment de compétence bas, bien au-delà du domaine de l'écriture. On peut également citer Valérie, qui observe combien sa capacité à plus ou moins bien s'engager dans l'écriture peut avoir une répercussion négative sur son état personnel, se prolonger dans sa vie au-delà du temps de l'écriture : « Puis je constate qu'aller à l'encontre de ce qui ME touche, dans cette communication par l'écriture ou toute autre forme d'art d'ailleurs, peut amener à bien des frustrations et nourrir un vide existentiel » (EA-V/73-75).

Ces différents cas témoignent d'une interaction d'ordre affectif entre le champ particulier de l'écriture et le champ plus général de la personnalité, l'état affectif global de la personne. Il s'agit bien d'une interaction, car on peut voir qu'il y a au départ un enjeu personnel qui est fort, un besoin de performance pour Rachel, un manque de confiance pour Betty, un besoin d'expression presque existentiel pour Valérie. Cet enjeu se manifeste dans l'écriture comme dans d'autres domaines et, en retour, ce qui se donne à vivre par l'écrit va venir en feed-back soit accentuer et nourrir cet enjeu de départ soit, inversement, en diminuer la force et le désamorcer, avec un prolongement dans le quotidien, hors du champ de l'écriture.

1.6.4. Une fonction d'incarnation

Parfois l'interaction entre l'écriture et la personnalité, ou entre le RÉ et le rapport à soi, est suffisamment forte et prend une forme si concrète, que l'on peut évoquer une véritable fonction d'incarnation. Elle se traduit par la matérialisation grâce à l'écriture d'un vécu intérieur, par l'expression visible d'une réalité interne qui, sans cela, resterait si peu visible et si peu discernable qu'on pourrait presque dire qu'elle n'est pas vécue. Autrement dit, la matérialité offerte par l'écriture n'est pas seulement l'extériorisation d'un vécu intérieur, elle est aussi le miroir qui permet à la personne non seulement d'identifier, de comprendre, mais aussi d'une certaine façon de véritablement vivre cet état intérieur, de l'incarner. La fonction d'incarnation se situe donc dans la matérialisation par l'écriture d'un vécu interne, subjectif, mais aussi dans la possibilité que cela offre en retour à la personne de s'approprier ce ressenti et de le vivre pleinement.

Le cas le plus net est sans doute celui de Anne, en lien avec sa manière de vivre ses émotions. D'abord, elle souligne que l'écriture lui offrait une possibilité d'exister; pour elle, le journal intime était « Un lieu où je n'avais plus besoin de me cacher ou de porter un masque » (EA-A/29-30). La fonction euristique affective de l'écriture est majeure pour Anne, lui permettant de découvrir véritablement ses émotions : « Écrire m'a permis d'entendre ce que mon monde émotionnel avait à me dire. [...] Je me comprends mieux par la distanciation qui s'opère quand j'écris et que je tente de m'expliquer à moi-même ce que je ressens » (EA-A/96-97). Mais lorsqu'elle précise comment cela se fait, on voit qu'il ne s'agit pas simplement d'entendre son monde émotionnel. Voici ce qu'elle rapporte : « Parce que mon vocabulaire émotionnel était quasi inexistant, j'ai dû réapprendre à faire le lien entre mon corps et les mots qui décrivent les émotions » (EA-A/97-99). Physiologiquement parlant, l'émotion est un état intérieur en réaction à une situation, état intérieur qui se manifeste et s'extériorise plus ou moins. C'est donc d'abord une manifestation corporelle et, quand tout va bien, celle-ci est perçue, identifiée et interprétée par la personne qui la vit. Pour Anne, on voit qu'il y avait une distance entre elle et ses

émotions. L'écriture lui permet d'une part d'identifier ce qu'elle vit, de se le décrire pour en prendre connaissance, mais c'est comme si cela lui permettait aussi de donner corps à ses émotions, de les vivre vraiment. Sans le vocabulaire nécessaire, Anne n'avait pas la capacité de savoir ce qu'elle vivait, « n'entendait » pas ses émotions. En décrivant ce qu'elle ressent dans son corps, en le mettant en lien avec des termes qui nomment et décrivent les émotions correspondantes, Anne s'approprie ce qu'elle vit. La matérialité de l'écriture apparaît ici dans toute sa force. Betty rapporte quelque chose d'un peu similaire à propos de récits où elle décrit son expérience ; elle dit « je n'avais pas imaginé que l'écriture pourrait me rapprocher de mon corps » (EA-B/129-130). Elise, quant à elle, souligne un double mouvement d'une écriture qui éloigne et rapproche : « Tout en étant un outil pour prendre de la distance, l'écriture nous offre aussi une intimité profonde avec soi » (EA-E/192-193).

L'écriture investit donc une fonction d'incarnation lorsqu'elle permet cette identification puis cette réappropriation assumée d'un état interne, d'une émotion, d'une expérience. Mais cette fonction d'incarnation peut aussi revêtir d'autres formes. En effet, l'écriture est un acte d'expression et celle-ci est aussi expression de soi. Plusieurs participants évoquent des moments où cela se produit pour eux ; ces moments sont rares et précieux, ils témoignent d'un accordage parfait entre ce qui se vit à l'intérieur et ce qui s'exprime par les mots, d'une absence de décalage. Par exemple Karen évoque ce qu'elle a vécu avec certains écrits dont la spontanéité et la créativité embarquent l'attention sans effort, installant un état de proximité à soi : « il n'y avait pas de séparation entre moi et les mots qui me venaient d'écrire » (EA-K/114-115). Tessie, lorsqu'elle accède à une écriture spontanée, se sent alors « libre, vivante et vibrante, dans cette instantanéité de l'action et de la création » (EA-T/141-142) et elle ajoute : « L'écriture me ramène alors à mon rapport au corps, à ma santé et à mon équilibre de vie » (EA-T/149-150). L'écriture peut donner accès à une qualité d'expérience qui dépasse le cadre de l'écriture ; ceux qui la vivent souhaitent prolonger ce ressenti au-delà du temps de l'écriture. Fanny évoque également cela lorsqu'elle décrit cet état intérieur, vécu lors d'un écrit dans lequel elle estime avoir

« su capter la grâce de l’instant » (EA-F/245) : « J’étais dans l’instant présent, abandonnée à cet instant, dans la douceur et la lenteur » (EA-F/248-249). Et pour elle aussi, un tel vécu devient un projet qui déborde le cadre de l’écriture : « Pour écrire au plus près de moi, il me faut tendre vers de tels instants, réunir les conditions pour les créer et les recréer. Un projet de vie, quoi ! » (EA-F/275-276).

Dans ces situations, il n’est pas toujours possible de distinguer si l’état vécu est la conséquence d’un écrit particulièrement connecté ou si ce sont au contraire les conditions intérieures qui nourrissent et inspirent l’écrit. Néanmoins, lorsqu’elles décrivent de tels moments, ces étudiantes semblent en tirer des indices pour tenter de les reproduire, pour recréer les conditions favorisant ces expériences. Elles évoquent une qualité d’attention (EA-E/283-285), de la lenteur et de la douceur (EA-F/249) et certains types d’écrits dans la spontanéité et la créativité qui favorisent également cette proximité à soi (EA-K/113; EA-T/141-142).

2. MISE EN MOUVEMENT DU RÉ

L’observation du RÉ a fourni deux catégories différentes d’informations. Les premières, nous venons de le voir, permettent de définir le RÉ; il s’agissait d’identifier de quoi est constitué le RÉ, d’en faire un état des lieux. La seconde catégorie d’informations ayant retenu mon attention concerne ce qui évoque la mise en mouvement du RÉ. L’intervention, brève et assez condensée, ne permettait guère de comparer l’état du RÉ au début de l’intervention et son état au terme de cette dernière. La mise en mouvement du RÉ se saisit donc directement, à travers des signes qui évoquent un changement, des termes dynamiques qui attestent de cette mise en mouvement du RÉ. Ce qui est observé, c’est un RÉ dans l’action et même un RÉ en action, engagé dans un processus dynamique qui se manifeste dans le temps même de l’intervention. C’est le changement lui-même qui est étudié et non son résultat *a posteriori*. Les sous-titres qui suivent témoignent de ce caractère dynamique (élargissement, acquisition, suspension, démultiplication, etc.).

Par ailleurs, il existe une progression dans les éléments du RÉ qui sont mis en mouvement. Si l'on représentait le RÉ comme un segment reliant le scripteur et l'écriture, on pourrait dire que certains éléments transformés sont plus proches de l'écriture, que leur transformation passe beaucoup par une évolution de l'écriture, tandis que d'autres traits constitutifs du RÉ semblent se tenir plus proches du scripteur, que leur évolution semble résulter davantage d'un changement concernant d'abord le scripteur puis, par extension, le RÉ. Assez logiquement, cette progression des changements de l'écriture vers le scripteur concerne également les dimensions du RÉ. Les changements qui concernent davantage l'écriture vont ainsi relever surtout de la dimension praxéologique, avec parfois une répercussion dans la dimension conceptuelle. Les changements intermédiaires dans la liste impliquent majoritairement la dimension conceptuelle, tandis que les derniers, relevant plus du scripteur, vont impliquer surtout la dimension affective.

De plus, certains de ces changements concernent d'autres traits du RÉ, comme l'ambivalence ou la composante identitaire. Par exemple, parmi les changements décrits ci-dessous, la suspension du perfectionnisme et de l'auto-jugement, ou encore l'effet démultiplicateur de la confiance et de la validation de soi vont diminuer l'ambivalence. De même, l'augmentation de la confiance et de la validation de soi, l'acquisition d'une autorité nouvelle dans l'écriture vont avoir un retentissement dans la composante identitaire du RÉ. Autrement dit, bien que les changements du RÉ ne soient pas présentés selon une structure reprenant strictement celle qui présente le RÉ, on observe distinctement que ce qui est mis en mouvement s'inscrit dans les dimensions du RÉ déjà présentées, ainsi que dans leurs nuances.

2.1. Un élargissement des perspectives d'écriture

Les consignes font expérimenter aux participants de nouvelles façons d'écrire et leur permettent d'acquérir de nouveaux outils d'écriture. Ces acquisitions auront un impact plus ou moins grand pour chaque étudiant selon le degré de nouveauté qu'il rencontre, selon la réponse que cet outil apporte à une de ses

difficultés ou selon les espaces de création rendus disponibles pour lui. Et de cela découlera également une plus ou moins grande mise en mouvement du RÉ. Ce premier changement concerne donc au premier chef la dimension praxéologique, même s'il se prolonge parfois dans la dimension conceptuelle.

Certaines pratiques ne génèrent pas de véritable nouveauté pour l'étudiant, mais peuvent mettre en relief, confirmer et déployer quelque chose qui est déjà là. C'est le cas pour Elise à propos de la fonction euristique : « Se voir comme dans un miroir est une fonction que je découvre de l'écriture. Ce n'est pas que je la découvre pour la première fois, mais à chaque fois que je vois mon reflet plus précisément, je suis surprise de l'ampleur de l'outil » (EA-E/184-186). La nouveauté n'est pas dans l'outil lui-même mais dans ce qui se donne à vivre, dans l'ampleur de l'expérience ; celle-ci fait prendre la mesure de la fonction euristique de l'écriture.

Ensuite, on peut identifier des évolutions, des acquisitions qui, sans être révolutionnaires pour l'étudiant, fournissent des compétences nouvelles et, par conséquent, ouvrent des perspectives d'écriture nouvelles. On peut par exemple écouter Anne qui repart avec des outils nouveaux pour retravailler un texte long, car elle n'avait « jamais vraiment eu à le faire » (EA-A/87) et dont voici l'effet pour elle : « Je suis contente de ces nouveaux outils et je me sens plus capable, sachant quoi regarder, de produire un travail de longue haleine cohérent » (EA-A/87-88). Anne a des compétences d'écriture indéniables (elle en fait usage assez régulièrement), mais elle découvre là des outils pour des situations d'écriture spécifiques (des écrits plus longs, qu'il faut retravailler) qui viennent nourrir sa confiance face à la perspective du mémoire de maîtrise.

Enfin, on peut observer des acquisitions qui sont de véritables surprises, de petites révolutions pour ceux qui les vivent. Citons Valérie : « Pour moi, c'est une révolution, rien de moins. Le saut me permet de déployer mon écriture et de rendre la parole à l'acte et aux lieux. Ainsi, ça me permet de plonger plus dans la description,

ce que j'avais, comme mentionné plus haut, mis de côté par rapport à mon écriture. Un saut quantique » (EA-V/104-107). Valérie acquiert un nouvel outil, pénètre une nouvelle façon d'écrire un récit, mais au-delà de l'outil, c'est tout un espace possible de création et d'expression qui se révèle, un espace inexploré qui devient accessible.

Dans ces différents cas, il y a d'abord expérimentation ou acquisition d'un outil. Ceci se fait avec plus ou moins d'intensité, allant de la simple évolution à ce qui peut être une révolution. L'acquisition d'un nouvel outil, fournissant une nouvelle compétence, offre à l'écrivain une nouvelle perspective d'écriture, ouvre de nouveaux possibles, changement qui, en premier chef, concerne donc la dimension praxéologique. On peut dans certains cas déceler un gain de confiance qui en découle. Se sentant mieux armé, l'étudiant pense qu'il saura mieux faire face aux défis qui l'attendent. Dans tous les cas on observe un élargissement des perspectives d'écriture.

2.2. Un effet global de distanciation et de discernement

Si les pratiques d'écriture ont chacune leur effet propre, leur diversité même va permettre un certain recul par rapport à l'écriture, recul propice à des renouvellements dans les sphères praxéologique et conceptuelle. De façon globale, l'expérimentation d'écritures différentes permet aux participants de se détacher de leur écriture habituelle, produisant une distanciation propice aux prises de conscience et aux évolutions. Betty le nomme spontanément : « Tranquillement les stratégies expérimentées nous permettent de prendre une distance mais aussi de nous laisser surprendre par notre écriture » (EA-B/152-154). Les participants identifient des influences distinctes selon différentes natures de consignes d'écriture : « Au terme de l'atelier, j'ai pu identifier des types de consignes qui déclenchent différents types ou ambiances d'écriture » (EA-K/62-64). Pour Samia également, expérimenter différentes pratiques d'écriture permet de mieux identifier ses propres façons d'écrire et lui fournit des voies de passage pour faire reculer ses limites. Par exemple, elle rapporte l'effet sur la créativité d'une écriture déclenchée par des contraintes; pour elle, « La formulation de contraintes est une manière de développer notre créativité en

jouant avec » (EA-S/277) et elle évoque la structure comme source de sens : « L’atelier m’a permis de mettre en évidence l’importance du cadre pour avoir davantage de liberté. La structure donne du sens, de la cohérence et donc apporte une liberté d’écriture à l’intérieur de ce cadre » (EA-S/328-330).

Les effets rapportés ci-dessus sont des effets généraux, liés à la diversité des consignes, au principe même d’une contrainte qui, au lieu d’enfermer, stimule et facilite la créativité. La diversité des pratiques favorise la distanciation, une sorte de point de vue en surplomb du participant sur ses manières d’écrire, sur les conceptions qui influencent son écriture, point de vue qui se constitue au fil des expériences et de ce qu’elles déclenchent. Cette diversité et l’apprentissage de nouvelles formes d’écriture placent les étudiants en position d’identifier, en quelque sorte par comparaison ou par contraste, leurs propres manières d’écrire, les types d’écrits avec lesquels ils sont à l’aise et ceux qui ne leurs sont pas spontanés, ces prises de conscience venant affiner ou enrichir la dimension praxéologique, et même renouveler la dimension conceptuelle. Les étudiants peuvent alors soit s’approprier davantage leurs façons d’écrire, soit s’en détacher en étant capable de choisir dans une palette possible l’outil qui sera le plus performant. Je dirais que, par la diversité des pratiques d’écriture, certains étudiants passent d’une connaissance approximative ou floue de leurs stratégies d’écriture à une connaissance plus claire de celles-ci. Cette identification plus précise des manières d’écriture ouvre la voie à leur renouvellement.

2.3. Une suspension du perfectionnisme et de l’auto-jugement

La suspension du perfectionnisme et de l’auto-jugement nous situe cette fois à la croisée des dimensions conceptuelles et affectives. L’auto-jugement est un frein important au déploiement de l’écriture; certaines consignes parviennent à mettre en suspens perfectionnisme et auto-jugement. Par exemple, une des premières consignes, basée sur la vitesse comme stratégie pour ne pas se censurer à l’écriture, produit cet effet chez Tessie: « Lorsque j’écris des récits rapidement, sans censure ni jugement,

ils sont authentiques et ils me révèlent à moi-même » (EA-T/122-123). Pour Betty, c'est la pratique d'écriture en extérieur « Réel mobile, observateur fixe », très descriptive, qui lui permet de s'affranchir d'un perfectionnisme omniprésent : « Car pour une des rares fois, il n'y a pas de jugement de ma part sur ce qui se passe » (EA-B/60-61). Adopter une posture descriptive semble d'ailleurs une voie de passage intéressante pour permettre à Betty de s'alléger de cet auto-jugement, car les récits qu'elle fait de ses vécus en méditation, eux aussi très descriptifs, sont également dégagés de ce perfectionnisme, de cette obligation de résultat qui inhibe son écriture : « Lors de la méditation, je m'autorise tout, je ne suis plus dans la performance puisque le résultat n'est pas important. C'est alors plus facile de me laisser aller à l'écriture, car je note simplement mes observations en essayant d'être le plus précise possible » (EA-B/86-88).

On voit que certaines intentions d'écriture vont pouvoir alléger des étudiants d'un perfectionnisme excessif, mais qu'elles sont différentes pour chacun. Pour Tessie, il semble que la vitesse ne laisse pas le temps à son juge intérieur d'exercer son pouvoir. Elle décrit d'ailleurs quelque chose d'un peu similaire avec le caractère ludique de certaines consignes d'écriture ; le fait d'être dans le jeu enlève le désir de performer et vient alléger l'écriture. Chez Betty, c'est l'intention descriptive qui a cet effet suspensif de l'auto-jugement. La description de ce qu'elle observe ou vit sort Betty de la pression du résultat, car dans ce cas il n'y a pas de bon résultat. La description en extérieur exige une certaine attention et ne laisse guère non plus de disponibilité pour l'auto-jugement. La diversité des consignes permet à chacun de rencontrer le type de situations d'écriture qui lui offre cette suspension, d'expérimenter ce que procure une écriture qui s'affranchit de l'auto-jugement. Autrement dit, une meilleure appropriation et une plus grande maîtrise des pratiques et des stratégies d'écriture vont en quelque sorte adoucir un RÉ porteur d'enjeux excessifs.

2.4. Le plaisir, un baume pour le RÉ, un moteur pour l'écriture

L'évolution se poursuit vers la dimension affective, ici majoritairement concernée. L'atelier est un lieu qui rétablit un lien de plaisir avec l'écriture et ce plaisir vient modifier le RÉ de plusieurs façons. D'abord le plaisir est associé à davantage d'insouciance et moins de pression du résultat; « Finalement, je réalise que l'aspect ludique et non académique de la rédaction m'a amené à avoir du plaisir à écrire. Ne pas me prendre au sérieux et rédiger ce qui me passe par la tête a été pour moi libérateur et facilitant » (EA-T/69-71) rapporte Tessie. C'est aussi le cas pour Paul : « Cet aspect là me mettait personnellement dans un état d'absence de peur d'écrire. Faire de l'écriture un jeu est un élément majeur qui facilite l'écriture » (EA-P/56-57). L'absence de pression quant au résultat et le caractère ludique de certaines consignes contribuent au plaisir d'écrire et celui-ci rend l'acte d'écrire plus accessible, plus léger et plus attrayant.

Quelques étudiants témoignent d'un RÉ marqué par un apprentissage scolaire où le plaisir était exclu pour eux, où ils se percevaient comme pas doués pour l'écriture. Le plaisir pris au cours de l'atelier agit comme un baume et vient réconcilier ces étudiants avec l'écriture, vient restaurer un rapport affectif à l'écrit mis à mal par les années d'école. Pour Natan, la présence du plaisir est un objectif important, susceptible d'influencer le RÉ : « Il y a comme une rééducation à avoir par rapport à l'écriture pour avoir le plaisir d'écrire, le plaisir d'aller pratiquer » (NA2/459-460) et pour lui, cela fonctionne : « c'est ça qui a été retiré de l'éducation, de l'école, c'est la notion de plaisir ! Là, j'ai aimé ça, et c'est ce que j'entends, c'est apprendre dans le plaisir » (NA2/514-515). Natan pointe ici la présence du plaisir, mais d'un plaisir qui accompagne l'apprentissage. D'autres relèvent également que le caractère ludique d'un écrit n'exclut nullement sa pertinence ni son côté formateur, bien au contraire; ils mettent en relief sa dimension euristique lorsque des exercices en apparence anodins révèlent des contenus pertinents pour eux dans le cadre de leur maîtrise. C'est ce que soulignent Paul, qui note « des éléments déclencheurs sous formes de consignes qui à première vue pouvaient paraître simplistes mais étaient en

réalité très significatifs » (EA-P/54-56) et Zoé, qui écrit : « J'aime beaucoup faire des prises de consciences sérieuses sur mon rapport à l'écrit sans qu'on ait à se prendre au sérieux. Je prends conscience de l'importance du jeu, du plaisir pour moi dans l'ancrage de mes apprentissages » (J-Z/12-13). Ainsi le plaisir restaure le RÉ, mais il contribue également à l'apprentissage.

Le plaisir peut même devenir un critère de qualité pour l'écrit produit. Ainsi Tessie, relevant que l'absence du couperet de l'évaluation favorise aussi le plaisir, ajoute : « Je trouve donc très intéressant que ce cours nous amène à "faire vrai", à rester au plus près de l'expérience vécue, plutôt que tenter de "faire bon" » (EA-T/59-60). Tessie identifie l'effet de l'absence de dimension évaluative au cours de l'atelier, qui incite à faire vrai. Au-delà d'un impact sur l'investissement dans l'écriture, ceci offre un double intérêt : d'abord en favorisant la dimension euristique de l'écrit, ensuite en offrant à l'étudiant en maîtrise des données moins influencées par un désir de bien faire et donc possiblement plus authentiques. Karen, évoquant le caractère moteur (motivation et créativité) du plaisir dans l'écriture, se questionne sur comment retrouver ce plaisir dans un écrit comme le mémoire, une figure imposée (J-K/68-72), car cela aura un impact sur la validité et l'intérêt du travail produit : « Je dois trouver les conditions pour avoir du plaisir, sans quoi ce sera vide de sens, sans pertinence il me semble » (J-K/71-72). Dans une maîtrise où les récits personnels (récits de vie, récits d'expérience, récits phénoménologiques, etc.) constituent une part importante des données, la résonance ressentie lors de l'écriture apparaît comme un critère de justesse de l'écrit.

2.5. Un effet démultiplicateur de la confiance et de la validation de soi

Une des modifications observées est une augmentation de la confiance et de la validation de soi, changement relevant pleinement de la dimension affective, avec une forte composante identitaire. En effet, l'accès à la diversité des manières de faire et des limites rencontrées, ainsi qu'à la pluralité des façons de voir permet à chacun de mieux s'approprier ses propres stratégies, ses propres atouts, d'atténuer ses

jugements sur ses propres difficultés. Olga le résume fort bien : « Nous travaillons parfois en petites équipes, je partage avec d'autres mes façons de voir l'écriture, les embuches, les difficultés, les bons coups, les stratégies, cela relativise mes blocages et atténue mes jugements sur mes limites ou mes écueils, je ne suis pas seule à penser ainsi, j'allais dire à souffrir ainsi... Chacune apporte un regard différent, enrichit la discussion, nous mène vers de nouvelles prises de conscience » (J-O/436-441). Il ne s'agit plus seulement d'expérimenter l'écrit, mais de constater qu'il n'y a pas une seule manière de procéder et même qu'il n'y a pas une bonne manière. La confrontation à la diversité, lorsqu'elle se déroule dans la bienveillance, nourrit la confiance en soi et la validation de ses propres pratiques.

Un autre élément qui nourrit la confiance est le fait de s'exposer devant l'autre (en l'occurrence devant ses pairs). Pour Samia, la lecture à voix haute a un effet libérateur : « Lire nos textes à haute voix à d'autres personnes permettait de rétablir un certain équilibre là où l'énergie, l'émotion était bloquée, condensée. Cela nous permet de vivre l'émotion et de lui faire prendre corps tout en apportant de la distanciation » (EA-S/318-321). Olga nomme cet effet démultiplicateur de la confiance et de la validation de soi : « Plus le temps avançait dans les ateliers plus j'avais envie de m'exposer et lire mes textes, je me sentais plus en contrôle et capable d'affirmer, à la fois les contenus mais aussi, les résonnances émotives et les formes littéraires expérimentées » (EA-O/55-58). Il y a probablement un cumul d'une meilleure maîtrise des outils et du plaisir de s'exposer, de faire entendre sa voix. Parmi les caractéristiques du RÉ des participants, on trouvait une ambivalence entre désir et peur d'apparaître ; on voit ici que l'atelier fait évoluer cette ambivalence et consolide le désir d'apparaître, aide l'étudiant à mieux s'assumer, à affirmer sa voix.

2.6. L'acquisition d'une autorité dans l'écriture

Pleinement en lien là aussi avec la dimension affective et une composante identitaire, pour certains participants, le plaisir prolonge son action réparatrice et nourrissante du RÉ, jusqu'à installer une autorité en eux face à l'écriture, une manière

d'assumer et d'affirmer leur écriture. Pour Karen, une des étapes est d'oser un écrit encore en chantier et assumé comme tel : « C'est intéressant et bienfaisant pour moi d'avoir fait cette expérience d'assumer une version brouillon de quelque chose » (EA-K/224-225). Natan est un exemple très parlant d'une autorité qui s'installe : « Alors, là, [...] ça a comme cicatrisé une plaie. Ça m'a permis de m'amuser et puis de faire d'autres choses. À la limite, même pas faire ce que tu as demandé, mais je m'en fous, je suis en train d'écrire, pour moi, pour mon texte. Il y a comme une autorité face à l'écriture qui s'est installée, un rapport moins conflictuel » (NA2/463-466). On voit que le plaisir est plus qu'une simple sensation agréable perçue lors de l'activité d'écriture, il vient restaurer un RÉ endommagé par le parcours scolaire, rallume un désir d'écrire, installe une autorité face à l'écriture, c'est-à-dire une capacité à assumer ses spécificités, ses choix. Un autre exemple significatif est celui d'Olga, qui s'autorise une vraie liberté d'écriture, s'appuyant sur ce qui émerge pour elle : « des consignes que je peux suivre ou non, elles sont des suggestions et non des ordres qui servent de déclencheurs – un changement de décor, qui déstabilise et fait ressurgir une autre façon d'appréhender la réalité – un laps de temps pas trop long pour forcer l'imagination à se mettre en branle – un retour sur soi pour trouver son centre afin de se rendre disponible à ce qui monte, etc. » (J-O/362-366). Elle s'autorise même des néologismes : « À travers ce texte j'invente des mots (statuesque, lacérantes) j'ai le droit! Je me souviens de ce vers de Baudelaire et je l'insère, je suis libre! » (J-O/367-368). La consigne d'écriture investit pleinement sa fonction de déclencheur, elle est perçue comme telle par Olga, qui ose s'en affranchir si cela s'avère pertinent pour elle et productif. Une telle autorité vis-à-vis de l'écriture, relevant bien de la dimension affective, est un facteur de créativité, de productivité; elle permet à la fonction euristique de pleinement se déployer et remplir son office. L'atelier remplit parfaitement sa mission sur ce plan.

En résumé, la mise en mouvement du RÉ s'observe de manière directe par l'existence de nouveautés dans les manières d'écrire et par des processus de changement identifiés comme tels par les participants. Ces changements s'inscrivent

dans la continuité de ce qui a été observé sur le RÉ dans la partie précédente, impliquant les trois dimensions du RÉ selon un continuum allant du praxéologique vers l'affectif en passant par le conceptuel. Ils touchent aussi des traits du RÉ tels que la composante identitaire, où certains changements du RÉ viennent parfois retentir, tels que l'ambivalence qui se trouve atténuée par davantage de confiance en soi et une autorité nouvelle dans l'écriture. La partie qui suit s'intéresse maintenant à ce qui permet ou déclenche cette mise en mouvement du RÉ.

3. CE QUI MET EN MOUVEMENT LE RÉ

La compréhension des facteurs ayant favorisé, permis ou déclenché la mise en mouvement du RÉ nous intéresse au plus haut point, car c'est principalement de là qu'il sera possible d'extraire des recommandations pour l'élaboration de futures interventions d'accompagnement de l'écriture auprès d'étudiants universitaires. Ces facteurs sont multiples et interactifs, mais j'ai dégagé quatre principaux modes d'action : l'animation, l'animateur, la méditation et la CRÉ. La dimension affective est surtout mise en mouvement par des facteurs qui relèvent de l'animation de l'atelier et de la posture de l'animateur. S'ils ne sont pas d'ordre didactique, ces facteurs présentent néanmoins un intérêt indéniable et alimenteront les perspectives à l'issue de cette recherche. La méditation influence la dimension praxéologique et joue sur la composante identitaire. Les dimensions praxéologique et conceptuelle, quant à elles, sont principalement mises en mouvement par la CRÉ. Solliciter chez les participants une meilleure conscience de leurs manières d'écrire et de leur RÉ était un des buts de l'intervention. L'intérêt de cette démarche se confirme puisque la CRÉ s'avère ici un facteur majeur de changement; elle fait donc l'objet, après cette troisième partie, d'une section spécifique plus détaillée.

3.1. L'animation, une négociation permanente

L'animateur joue un rôle central dans l'intervention, ne serait-ce que par la structure qu'il donne à l'atelier, par les consignes proposées et par ses retours lors des pratiques. Mais il agit aussi de manière moins visible : il détermine l'atmosphère,

donne la tonalité de l'atelier; sa façon d'animer contribue à faire adhérer les étudiants aux propositions. Olga, par exemple, est attentive au pédagogue en face d'elle « pour voir, dit-elle, si je réagis bien, pour voir si ça me donne envie, si ça me stimule » (NA2427-428) et elle remercie pour cela.

Au début de l'atelier, j'ai insisté sur quatre points : oser s'engager hors des zones de compétence habituelle; ne pas avoir peur d'apparaître, de lire ses écrits pour mieux les assumer et avoir des retours; ne pas se censurer (du moins dans la phase d'écriture, il est toujours possible de le faire au moment de partager); faire preuve de bienveillance (oser ne peut se faire sans ce climat de bienveillance). J'ai rappelé ces objectifs à diverses reprises au cours de l'atelier. Mais l'influence de l'animateur prend aussi, parfois, des voies moins immédiatement apparentes et il ne suffit pas d'énumérer les objectifs pour qu'ils se mettent en place.

Dès le premier jour, je rencontre la difficulté de mener de front cette attention à l'invisible de l'animation et la cueillette d'informations pour ma recherche. Voici ce que j'écris au matin du deuxième jour du premier atelier :

Je réalise en repensant à la journée d'hier que ma manière d'animer mes ateliers repose beaucoup sur la qualité de présence et d'écoute. Je me donne comme base une préparation des contenus, avec des intentions précises quant aux consignes, mais le déroulement de l'atelier, ce qui s'y joue, la bienveillance propice aux aventures d'écriture pour les participants, l'incitation à sortir de leur zone de confiance, tout cela repose entre autres sur ma qualité de présence, sur ma propre bienveillance et ma manière d'être dans l'animation. Et donc sur mon état intérieur. (JR/129-136)

Dans l'animation, il y a un équilibre à trouver entre un idéal et une réalité; par exemple, le premier jour, la lecture prenait un temps excessif. Ce que je perceois, à ce moment, c'est un rythme trop lent, trop lourd, l'intérêt qui décroît et, cela se sent dans la salle, quelque chose s'éteint. Je décide alors de réduire les temps de lecture en ne faisant pas lire tout le monde à chaque fois. Cette sensation est subjective sur le moment, mais le changement opéré porte ses fruits, comme le souligne Olga :

« quand tout le monde lisait ses textes. Je me suis dit je ne tiendrai pas trois jours, mais ensuite, tu t'es adapté et tu as transformé le protocole, alors ça a été » (NA1/560-562). Cet équilibre entre perceptions intérieures et données objectives, entre programme prévu et émergence constitue un enjeu majeur de l'animation de l'atelier. Sa gestion se joue en temps réel à l'intérieur de l'animateur, à partir de perceptions et d'observations.

L'animateur est toujours en quête d'un déploiement de l'étudiant, cherchant tout à la fois à lui faire acquérir de nouvelles compétences et à lui permettre d'approprier l'écriture. L'équilibre est délicat entre insister, amener la personne hors de ses retranchements et respecter sa liberté, comme par exemple entre pousser un étudiant à lire ce qu'il a écrit et respecter son intimité. Parfois, l'étudiant n'ose pas lire, par timidité, voire par peur, par manque de confiance en ce qu'il a écrit. Le rôle de l'animateur est alors de tout faire pour l'inciter à lire tout en respectant son droit de ne pas le faire, et j'étais vraiment attentif à cet équilibre au cours de l'atelier. Cette négociation est toute intériorisée et vraiment subjective. Il s'agit presque d'écouter si j'ai la sensation que l'étudiant regrettera, par la suite, de ne pas avoir lu son texte. Certains le soulignent, comme Valérie, qui évoque « des exercices qui ne semblaient pas si dirigés, mais en même temps qui l'étaient » (NA2/410-411) ou Zoé qui dit : « j'ai aimé ta façon d'amener les exercices, et même quand il y a des résistances, de nous inviter à persévérer » (NA1/563-564). La façon d'amener les exercices a effectivement une influence; la consigne est présentée comme un déclencheur, un inducteur, où l'important est d'écrire, de déployer, d'expérimenter et non de rester enfermé dans la consigne. La façon d'accueillir la production de l'étudiant lorsqu'il s'est écarté de la consigne de départ prend alors toute son importance, pour que l'étudiant se sente réellement libre de son écriture. Je cherche toujours à observer ce qu'on apprend d'une interprétation différente de la consigne, d'opérer une mise en parallèle avec le traitement habituel qui en est fait et ceci favorise également une CRÉ active lors des échanges. Cette liberté est porteuse pour Karen : « J'aimais aussi l'idée que la consigne, c'est un déclencheur, ne pas être dans l'obligation de rester

fidèle à la consigne, ça permettait plein d'affaires, de faire des découvertes. Il y avait là une liberté qui faisait que je pouvais sentir cet élan-là du corps dans l'écrit » (NA2/545-547).

Le caractère ludique de certaines consignes, mais aussi le choix de maintenir une certaine insouciance, une légèreté, ont favorisé l'expérimentation, ont aidé les étudiants à s'aventurer hors de leurs zones de confort et, par conséquent, à acquérir de nouvelles habiletés. Elise établit ce lien : « Merci pour le contenant ouvert, le non stress que ça a créé par rapport à l'écriture, ne pas me mettre de pression sur l'écriture, même si je peux m'en mettre encore moi-même... Je me dis "Ah oui, c'est vrai, on peut se lâcher"; je me suis vraiment lâchée beaucoup. C'est une aide à aimer écrire et puis c'est une aide à me propulser, à me dire que je suis capable... » (NA2/434-437). Anne pointe également l'intérêt de cette ambiance bienveillante : « Et puis j'ai pris beaucoup de plaisir aussi, j'ai aimé aussi l'atmosphère détendue, je pense que ça fait vraiment du bien pour l'apprentissage et pour se sentir capable d'oser des choses. Le fait qu'on soit détendus, il n'y a pas de jugements sur nos contenus, donc ça permet d'aller dans des places » (NA2/600-603). Ces étudiants établissent un lien entre la bienveillance de l'animateur et du groupe, l'insouciance qui en découle et un rapport affectif à l'écriture qui évolue, qui favorise l'apprentissage. Maintenir insouciance et créativité tout en restant dans des objectifs bien cernés d'acquisition d'outils et de déploiement de la CRÉ est un enjeu permanent de l'atelier d'écriture de loisir didactisé et de son animateur; on en voit ici les effets. Cela réclame cependant une attitude qui tout à la fois responsabilise et inspire les participants de l'atelier.

3.2. Un animateur qui incarne ce qu'il enseigne

Le groupe était très vivant, très interactif □ trop parfois □ et cela m'a demandé d'être véritablement un guide actif de l'atelier, de mobiliser les étudiants afin de canaliser le processus sans avoir à faire la police, ce qui aurait probablement éteint une forme d'enthousiasme, de liberté. Ceci débouche sur une autorité non

manifestée, ancrée dans une posture intérieure, que perçoit et nomme Natan : « Et puis je suis toujours épaté de voir les rapports d'autorité, de voir comment un prof, un pédagogue va instaurer ses schèmes relationnels dans un groupe. Et c'est la première fois, je pense, que j'ai vu ça dans la manière dont tu le fais : tu n'agis pas chez l'autre, tu restes en contrôle chez toi; il y a quelque chose d'une maîtrise personnelle qui devient contagieux dans le groupe, dans le tonus du groupe [...] » (NA2/467-471). Zoé nomme elle aussi cette manière d'incarner l'autorité qui n'empiète pas sur la liberté, au contraire : « Tu ne fais pas de discipline, tu es là. [...] Et toi, parce que tu es toi-même, tu n'imposes rien, ce qu'on te reflète, c'est nous autres... On est obligé d'être dans nous-mêmes, tout le temps » (NA2/558-562). Pour moi, tout ceci relève d'une cohérence vis-à-vis du projet de l'atelier; on ne peut inciter les étudiants à oser si on n'a pas la posture intérieure qui fait que l'étudiant se sent réellement accueilli dans ses expérimentations, ses tâtonnements.

La manière d'animer comprend également la façon d'amener les consignes, d'inciter les étudiants à aller plus loin, les retours, la manière de s'engager dans l'atelier et tout cela peut avoir une influence. Par exemple, pour Natan, la passion de l'animateur a un effet mobilisateur vis-à-vis du travail proposé dans l'atelier : « Plus mes séminaires avançaient, plus je réalisais comment la passion est contagieuse » (EA-N/38-39). La passion de l'animateur, son amour de l'écriture apparaissent comme des éléments moteurs pour certains étudiants tels que Natan, donc, mais aussi Samia pour qui : « ça fait plaisir d'avoir un formateur aussi passionné, ça apporte une autre dynamique quelqu'un qui vit et aime ce qu'il porte » (NA2/614-615) ou encore Fanny : « j'ai trouvé ça intéressant que tu tripes sur l'écriture, on sent que tu aimes ça vraiment là » (NA1/595-596).

La qualité de présence de l'animateur semble aussi jouer un rôle, comme pour Fanny et Anne qui disent respectivement « J'ai aimé ta qualité de présence, calme et attentive » (NA1/596-597) et « J'ai aimé ta qualité de présence, Jacques, ton écoute, ta sensibilité, ta force tranquille, ta résilience. J'ai appris de l'espace de parole

et de guérison que tu as pu mettre en place » (NA1/631-633). Pour Fanny, qui a déjà une certaine expérience de l'écriture, l'animateur a une fonction presque plus importante que les contenus de l'atelier : « J'ai beaucoup appris de toi, juste comme personne, à cause de ta posture, des méditations, des choses que tu dis à propos de l'écriture, qui viennent davantage de qui tu es que de ce que tu as appris ou expérimenté, qui viennent de ta posture de vie finalement » (NA2/450-453).

Ces paramètres-là sont difficiles à analyser et à restituer, mais ils parlent néanmoins d'une façon d'incarner ce qu'on souhaite enseigner. Natan est sensible à cette dimension de l'animation de l'atelier : « Il y a quelque chose dans cette transmission-là qui va te laisser être rebelle, qui va te laisser être ceci, qui va te laisser une liberté d'être différent, qui n'empêche pas l'éducation, qui n'empêche pas d'apprendre, et puis une ouverture qui est assez... humble... Les têtes enflées dans la vie, j'ai bien de la misère avec. Il y a quelque chose dans toi qui est tellement humble! » (NA2/482-486). Elise attribue cette spécificité de transmission au cours de l'atelier à un rapport à soi : « ça vient aussi de ton rapport à toi. Le rapport qu'on a à soi-même, on le porte aussi comme rapport aux choses, aux autres. Cette capacité d'être en soi ça a de gros effets sur les autres » (NA2/491-493). Zoé identifie également cet aspect de l'animation où la transmission se fait par le biais de ce qu'incarne le formateur : « On est obligé d'être dans nous-mêmes, tout le temps. Un des objectifs, c'était qu'on ait un regard réflexif sur notre écriture et puis je pense que ça le fait. [...] C'est une invitation à être nous-même ; il nous dit "Osez! Essayez!" et moi, c'est avec ça que je repars. Pour moi, pour mon écriture, pour ma vie, mes enfants... je trouve que c'est ça que ça fait quelqu'un qui incarne vraiment ce qu'il dit » (NA2/562-567). J'ajouterais, me concernant, que c'est aussi le fruit d'un choix investi et pratiqué sur la durée. Lors de l'atelier, je reste attentif à mes résonnances intérieures, à être moteur de ce qui se passe dans l'atelier, afin d'adapter le plus possible mon animation à ce qui émerge.

Au-delà des consignes elles-mêmes ou des contenus des retours, l'animateur joue donc un rôle important à travers sa posture, son propre rapport à l'écrit et sa façon de l'incarner, ou d'incarner ce qu'il enseigne. La manière d'être en soi, la proximité de l'animateur avec ses propres perceptions et ses propres résonances, ainsi que sa capacité à s'appuyer sur celles-ci dans ses interactions avec le groupe constituent un versant presque invisible et néanmoins crucial de l'animation de l'atelier. Ceci me semble avoir une répercussion principalement sur la dimension affective, en favorisant l'audace, la confiance, la capacité à assumer ce qui est écrit, le plaisir. Les données ci-dessus sont issues du bilan de fin d'atelier, et il est donc difficile de savoir si cela laissera des empreintes durables, mais le vécu est là.

3.3. La méditation

Chaque journée commençait par une demi-heure de méditation orientée vers la perception et la présence à soi. Cet outil n'a pas été autant investi que je l'aurais souhaité lors de l'intervention, pour de simples raisons de temps et de priorité accordée à l'écriture. Pourtant, malgré un temps de retour restreint et une faible exploitation des fruits de ces pratiques de méditation matinale, certains étudiants en soulignent les bénéfices. D'abord, la méditation offre une réponse pertinente à certaines difficultés rencontrées ou à certains traits du RÉ des participants qui leur posent problème. Ainsi, dans la dimension praxéologique est apparue l'importance d'un corps détendu, d'un esprit posé. La méditation sert cet objectif et permet chez certains étudiants d'installer un tel état avant d'écrire, comme le rapporte Betty : « De façon plus pragmatique, j'ai remarqué qu'un corps détendu est un critère facilitant l'écriture et par le fait même l'intimité avec soi. Une simple pause en milieu d'après-midi pour entrer à l'intérieur de soi était suffisante pour me permettre de poursuivre dans l'écriture » (EA-B/134-137). Ce qui est expérimenté et installé en méditation peut ainsi se transposer ou s'installer plus facilement lors des temps d'écriture, venant alors en modifier le vécu, comme le pointe Elise :

Souvent je me sens pressée d'écrire comme si je devais avoir fini avant d'avoir commencé. Je sens un empressement pour écrire le plus vite possible. Quand je

me détends et que je prends plaisir à voir mes doigts faire ce qu'ils ont à faire, l'écriture se transforme en un moment agréable. Ce n'est plus juste le but qui est important, mais tout le déroulement du trajet. » (J-E/281-285)

La méditation devient alors un outil au service de l'écriture, un moyen simple de s'y préparer, de se mettre dans des conditions propices à l'écriture ; c'est le cas pour Betty (J-B/76) ou pour Olga : « la méditation proposée en début d'atelier permettait que je me dépose et accueille de façon plus positive les expériences d'écriture à venir, je constatais alors une plus grande ouverture du cœur et de l'esprit » (EA-O/58-61). Les dispositions intérieures mises en avant dans la dimension praxéologique sont donc influencées par la méditation. Cette influence touche parfois simplement l'état du moment, mais elle peut aussi atténuer des traits de la composante identitaire ; c'est par exemple ce que nomme Samia, qui peine généralement à accueillir ses émotions, ce que la méditation l'aide à faire :

« Le calme et la détente favorisent l'accès à notre intuition. » [extrait de journal]
Ainsi, la mise en place d'un temps de méditation avant la mise en écriture peut m'aider à me poser, me détendre et à être dans le lâcher-prise, dans une posture de réceptivité de mon ressenti. Cela va aussi éviter que mes émotions à l'origine de mes peurs, mes attentes, mes désirs, fassent obstacle à mon intuition. » (EA-S/272-276)

On voit que la méditation apporte une ouverture, une disponibilité et une aptitude à saisir ce qui se donne en vue de l'écrire, mais que, comme le souligne Zoé, cet « état de calme induit par la méditation ou non » (J-Z/94) joue aussi sur la confiance et adoucit les peurs. Tessie l'évoque également : « Par exemple, à toutes les fois, après les méditations, j'ai eu de la facilité à rédiger sur mes ressentis et réflexions à la suite de ces expériences, et pour le reste des avant-midi aussi. Ces moments de connexion à moi-même et à mon corps m'ont réellement permis de calmer mon esprit et de laisser émerger l'essentiel » EA-T/62-65). Ainsi, la méditation peut véritablement devenir un outil d'écriture, comme pour Zoé : « Lorsque nos journées de classe commencent par une méditation, je me sens plus connectée donc plus disposée à écrire, plus ouverte à moi et aux autres. Je le fais

souvent avant de me mettre à la rédaction d'un gros travail et le résultat est toujours concluant » (EA-Z/121-124).

La méditation ne sert pas seulement à installer une disposition intérieure propice à l'écriture, elle peut aussi fournir des contenus à écrire, permettre de contourner l'angoisse de la page blanche, du moins dans le cas d'une écriture en première personne comme dans cette maîtrise en analyse des pratiques psychosociales. Pour Betty, les conditions de la méditation favorisent l'émergence de questionnements: « Le silence quand on prend la peine de l'écouter laisse monter des questions. La description des sensations ressenties mène à l'apparition des questions » (J-B/79-80). Mais elle est également source de réponses: « Je suis toujours habité par une question, mais je ne suis plus en train d'essayer de trouver une réponse mentalement. Je m'ouvre à ma préoccupation avec mon corps. La réponse monte » (A2-B/108-110). Il semble que la façon de recruter des contenus □ pensées, idées et autres thèmes d'écriture □ est modifié par l'état que génère la méditation, comme si la personne se laissait davantage surprendre par ce qu'elle va écrire, laisse monter une autre nature de pensée au moment de rédiger. C'est le cas de Betty, pour qui « durant les méditations de présence attentive au corps, des émotions, des sensations, des idées émergent. » (EA-B/110-111) ou d'Elise, selon qui « c'est pour cela qu'on écrit après la méditation, car pendant l'écriture on n'arrive pas à cette détente si précieuse qui amène d'autres pensées et d'autres points de vues » (J-E/210-212). Cela permet une autre manière d'écrire, comme pour Samia : « Écrire avec le cœur pour [se] laisser surprendre » (J-S/93). Cette autre manière d'écrire est le reflet d'une autre manière de penser les choses, observée par Zoé : « Et mon cerveau suit le mouvement, devient perception et non analyse » (A2-Z/390-391). En soi, la méditation est une expérience qui permet d'accéder à de la nouveauté, comme le souligne Natan : « La méditation est une expérience où j'apprends quelque chose » (A2-N /174).

En effet, la méditation induit une sorte de déplacement intérieur, une proximité à soi permettant de regarder autrement les choses et favorisant les prises de conscience. Dans les écrits qui prolongent la méditation, on observe des prises de conscience qui concernent la personne elle-même, des compréhensions sur ses modes de fonctionnement ou sur l'arrière-scène de certains mécanismes. Par exemple, Samia qui comprend l'arrière-plan de certaines de ses peurs (EA-S/189-192) ou encore Cloé qui fait une prise de conscience sur le même sujet de la peur : « Je réalise que la peur de déranger remonte à très longtemps » (A1-C/72). Citons également Olga, qui expose des compréhensions importantes dans l'écrit post-méditation : « Ce que je comprends de cette expérience, que je peux étendre à d'autres champs de ma vie, est que si je me crée des conditions pour être connectée de façon physique à ce que je fais, je peux en recueillir des bénéfices importants » (A1-O/182-185). Toujours Olga, un peu plus loin, sur un autre thème : « Belle révélation pour moi, riche en apprentissages de comment pour moi j'y vois des façons de découvrir ce qui fait sens dans une méthodologie » (A1-O/190-192). Ainsi, la méditation favorise une disposition intérieure propice à l'écriture, mais elle fournit aussi des contenus à écrire et elle peut contribuer à adoucir ou mieux comprendre des enjeux de nature identitaire qui sont mobilisés lors de l'écriture. Cependant, les personnes qui retirent le plus de bénéfices de la méditation sont celles qui l'ont expérimentée auparavant. Les autres participants, bien qu'ils puissent également saisir tout l'intérêt de la méditation, peinent à la pratiquer.

3.4. La CRÉ

À l'issue de l'exploration théorique que j'ai menée pour cette recherche, j'ai retenu comme un des buts centraux de l'intervention la mise en action d'une conscience réflexive de l'écriture (CRÉ) chez les étudiants.

La première difficulté était de cerner cette CRÉ avec précision, car si de nombreux chercheurs y font allusion en tant que perspective prometteuse, ils le font sous des vocables diversifiés et sans toujours la définir concrètement. Parmi tous ces

auteurs, je peux néanmoins convier Rinck (2012) et Wardle (2009) qui évoquent de façon précise l'idée d'une CRÉ comme objet d'enseignement³⁰. De là, je retiens que la CRÉ est à la fois une attitude et un outil : une manière de penser l'écriture, c'est-à-dire de la concevoir, d'être en rapport avec elle, mais aussi une façon de l'utiliser comme outil de construction de sa propre pensée, de nouveaux savoirs ou de soi et, enfin, comme outil d'élaboration et de révision de l'écrit lui-même. La CRÉ prend forme dans une capacité à saisir et/ou renouveler des conceptions, des savoir-faire et des sentiments concernant l'écriture à partir de la pratique qu'on en fait. L'écriture, alors, devient à la fois le miroir et le reflet dans le miroir, permettant de saisir l'écrit et son auteur, de les adapter aux nécessités rencontrées (contextes, moyens, désirs).

Il me semble important d'insister sur le fait que la CRÉ implique ces deux dimensions : une dimension d'observation et une dimension de réflexion. En effet, il n'y a pas de conscience réflexive sans un acte de réfléchissement, c'est-à-dire d'observation □ observation d'un écrit, d'une stratégie, saisie d'un vécu spécifié en lien avec l'écriture, que cette observation soit volontaire ou fortuite. Cette dimension d'observation permet de distinguer la CRÉ d'une réflexion théorique qui ne serait pas ancrée dans l'expérience ou la pratique. De même, une observation qui ne se prolongerait pas dans la saisie d'une information signifiante □ concernant l'écrit, l'écriture ou son auteur □, qui ne révélerait aucun enseignement, ne saurait pas non plus être étiquetée comme conscience réflexive de l'écriture. Le dosage et la manière de s'articuler de ces composantes ont permis l'identification de sept étapes différentes pour la CRÉ (*cf.* partie suivante). Ces étapes ne reflètent pas une chronologie et sont indépendantes les unes des autres, elles présentent plutôt une évolution dans leur degré d'élaboration. Enfin, je précise que la CRÉ concerne l'écriture, mais aussi le rapport à celle-ci, le RÉ. Dès lors que l'étudiant pose son attention sur l'écriture en général et sur son écriture en particulier, il induit des modifications dans son RÉ, soit

³⁰ Voir la partie 1.3 (Conscience réflexive et aide à l'écriture : quels ponts possibles?) du deuxième chapitre (Assises théoriques et considérations pratiques).

par une conscience plus claire de sa pratique, soit par une modification de celle-ci, des conceptions qu'il en a. Interroger l'écrit, c'est nécessairement interroger le rapport que l'on établit avec lui.

La CRÉ est un instrument majeur de mise en mouvement du RÉ; elle le fait de trois manières différentes. En premier lieu, par sa nature même, la CRÉ fait passer l'écriture du statut d'outil à celui d'objet d'attention. Par la CRÉ, comme je l'ai déjà formulé, l'écriture devient à la fois le miroir et le reflet dans le miroir, elle se prend elle-même comme objet d'étude. L'écriture revêt ainsi un statut supplémentaire et ceci introduit un premier changement notable dans le RÉ. Ce changement n'est pas anodin; dans un cursus où les étudiants sont fréquemment invités à observer et identifier leurs émotions, leurs vécus intérieurs dans leurs écrits, nous l'avons vu, certains étudiants peinent à opérer le transfert de leur attention de leur vie émotionnelle et personnelle vers l'acte d'écrire lui-même³¹ ou pour être plus exact, à resserrer le champ de leur attention depuis l'ensemble de leurs vécus (familiaux, professionnels, etc.) vers des vécus spécifiquement en lien avec l'écriture. Pour les autres ériger l'écriture en objet d'étude est la porte qui ouvre sur un changement de regard, sur des perceptions et des conceptions nouvelles de l'écriture.

Ensuite la CRÉ remplit deux fonctions distinctes, parfois associées : d'une part, son activation permet aux étudiants de rendre compte de changements survenus dans le RÉ et d'autre part elle peut aussi être l'instrument de certains de ces changements, l'outil qui opère et produit ceux-ci. Une caractéristique des données recueillies □ et peut-être une de leurs limites □ est que les informations sur l'écriture ou le RÉ des participants sont toutes le fruit de leur propre point de vue. Une particularité ou un trait dépeignant soit leur écriture, soit leur RÉ n'est accessible qu'à travers ce qu'ils en disent. La CRÉ s'avère donc la voie de passage incontournable pour identifier les mises en mouvement du RÉ, elle est leur révélateur. Par exemple,

³¹ Deux étudiantes ont ainsi un journal d'écriture et même un écrit d'analyse qui traitent davantage de vécus personnels que d'écriture proprement dite.

certain changements d'ordre affectif sont perçus et nommés lorsque l'étudiant relate et analyse ses expériences d'écriture; le changement a eu lieu, il est identifiée et validé grâce à la CRÉ. Il est important de rappeler combien cette identification, cette capacité à distinguer son propre RÉ est, pour l'étudiant, une opportunité soit de validation, soit de renouvellement de son écriture ou de son RÉ, ce qui contribue à l'apprentissage de l'écriture.

Enfin, comme cela sera détaillé dans la section suivante, les étapes les plus élaborées de la CRÉ constituent un instrument à part entière de transformation du RÉ. Ces étapes favorisent ou initient des compréhensions, des appropriations, des changements, elles produisent des conceptions nouvelles. La dernière étape présentée, la théorisation, contribue par exemple au passage de conceptions de sens commun à des conceptions plus scientifiques, évoqué par Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015). La CRÉ joue donc, sous différentes formes, un rôle majeur dans l'évolution du RÉ que l'on peut déceler dans les données et elle mérite d'être présentée plus en détails.

4. LA CONSCIENCE RÉFLEXIVE DE L'ÉCRITURE

Si l'on reprend la définition énoncée plus haut, la CRÉ est envisagée comme une capacité à saisir et/ou renouveler des conceptions, des savoir-faire et des sentiments concernant l'écriture, à partir de la pratique qu'on en fait. La CRÉ comprend donc plusieurs mécanismes tels que de l'observation, de l'identification, de l'analyse et pourrait-on dire, de l'extraction de sens. Le dosage de ces différents actes fait apparaître, au fil des lectures et des analyses, plusieurs catégories, traçant une progression dans la CRÉ ou, plus exactement, une hiérarchisation des modes d'exercices de la CRÉ. Je présente ces étapes selon cette progression, de la moins aboutie à la plus élaborée. Cette manière de hiérarchiser est discutable et évolutive. Les catégories présentées apparaissent un peu comme des stades dont les frontières ne sont pas strictement définies et qui parfois se chevauchent. Mais elles fournissent des poignées pour attraper un phénomène qui, lui, me semble très concret: une conscience

réflexive de l'écriture en exercice. La première catégorie présentée évoque une CRÉ qui ne se trouve pas, qui ne se concrétise pas, ce qui nous permet de préciser ce que n'est pas la CRÉ.

4.1. Ce qui n'est pas de la CRÉ

À de nombreuses reprises dans les données et selon différents contextes, on assiste à des remarques, des réflexions ou des observations qui s'approchent d'une CRÉ, mais qui n'en relèvent pourtant pas. Trois cas principaux se sont présentés: une conscience réflexive qui ne porte pas sur l'écriture, une réflexion détachée de toute observation, de tout lien avec la pratique et, enfin, une observation qui ne se prolonge dans aucun constat, un récit qui ne débouche sur aucune information significative.

4.1.1. Une conscience réflexive qui ne porte pas sur l'écriture

Ce cas de figure se retrouve plus particulièrement dans les journaux d'écriture □ qui représentent, pour certains étudiants, davantage un journal de formation, voire un journal intime, qu'un journal d'écriture □, mais il apparaît également dans certains écrits d'analyse. On retrouve en effet de nombreux passages dans les journaux où semble se développer une conscience réflexive, mais qui ne concerne nullement l'écriture. C'est le cas dans le journal de Valérie, par exemple, qui, après quelques pages traitant de l'écriture (J-V/3-113) mène une réflexion très riche autour d'un stage effectué (J-V/162-346) mais où il n'est quasiment pas question d'écriture, puis s'ensuit un récit plutôt personnel, évoquant des moments familiaux (J-V/349-472), avant de revenir sur l'écriture par le biais du dernier atelier (J-V/475-505). Je peux également évoquer Paul, qui dépose dans son journal des savoirs théoriques (J-P/7-24), des réflexions et interrogations sur différents systèmes scolaires et leurs effets (J-P/60-108), sur son rapport à Dieu (J-P/111-182), etc. sans qu'il ne soit guère question d'écriture dans ces pages. Ceci s'explique sans doute en partie par le manque d'expérience de ce type d'écrits et par le fait que le projet consistait à se laisser écrire, à ne pas se censurer à l'écriture. Pour autant, le thème était supposé être l'écriture.

Dans certains écrits d'analyse, on retrouve également des passages où la réflexion ne porte pas sur l'écriture. Par exemple, Denise alterne dans son écrit des passages traitant de l'écriture et des passages évoquant plutôt des enjeux d'ordre émotionnel ou psychologique, qu'elle ne relie cependant pas à son écriture (EA-D/110-124 ; 131-136 ; 142-150 ; 177-192). On retrouve parfois des réflexions ayant une certaine profondeur, dont l'émergence n'est sans doute pas isolée du travail d'écriture, mais qui ne traitent pas de celle-ci, comme chez Élise : « Qu'est-ce que j'appelle ma vulnérabilité ? C'est l'endroit dans moi où je suis complètement vraie, où il y a un ajustement avec le vivant et mon désir, la simplicité de vivre » (EA-E/100-102). On en retrouve également chez Denise : « Qu'est-ce qui devient alors essentiel pour moi dans la création d'un lien significatif ? A cette question, l'envie simple de répondre : ma reconstruction » (EA-D/188-189). Les thèmes, ici, ne concernent pas □ du moins pas directement □ l'écriture.

4.1.2. Une réflexion détachée de l'expérience

La CRÉ se définit entre autres par son ancrage dans la pratique ; l'extraction d'une connaissance ne se fait pas par le biais d'un mouvement de pensée purement théorique, mais s'appuie sur une expérience concrète et spécifiée, qu'elle observe et analyse pour se déployer. Or, dans les données, j'ai pu observer à de nombreuses reprises une réflexion qui s'appuie sur des savoirs déjà là, sur une construction théorique, mais qui ne prend pas racine dans une expérimentation pratique, qui ne s'appuie pas sur l'expérience concrète de la personne pour se déployer. Dans certains cas, il est presque impossible de déterminer si le passage observé relève ou non de la CRÉ ; ainsi, lorsque Louis écrit : « Présentement, je perçois l'écriture comme étant un moyen d'ancrer une idée, un message ou un concept » (EA-L/76-77), il est difficile de savoir s'il énonce une conception générale qu'il a de l'écriture ou s'il partage un constat de son usage actuel de l'écriture. En revanche, d'autres cas sont plus nets ; par exemple lorsque Valérie écrit que « l'écriture est à [son] avis une forme de miroir aux reflets tantôt lumineux, tantôt sombres. Elle permet de sonder nos états d'âme, de les

communiquer, de les divulguer » (EA-V/140-142), il s'agit plutôt de la restitution d'une connaissance antérieure que Valérie a de l'écriture, mais ce n'est pas relié à une observation du moment, à une expérience spécifiée. Cela ne signifie pas nécessairement que cette observation n'existe pas, mais en tout cas, elle n'est pas manifestée, pas apparente.

4.1.3. *Une observation qui ne se prolonge pas dans une "conscience"*

Certains écrits réservent une place importante au récit. Si celui-ci est parfois bien utilisé, servant de support à une prise de conscience ou une analyse, il semble à d'autres moments un peu gratuit, comme si son auteur n'en retirait aucune information spéciale. Encore une fois, ça ne veut pas dire qu'une telle information n'est pas saisie, mais cette éventuelle saisie n'apparaît pas dans le texte. Par exemple Rachel, dans son journal, retrace toute une période où elle est en attente de feed-back de sa directrice de recherche ; elle en fait le récit, mais ne prolonge jamais celui-ci parce qu'elle en apprend, ne fait pas de lien avec ce que cela lui donne à vivre ou lui fait rencontrer, que ce soit en termes d'écriture ou de rapport à l'écriture :

Ça fait quelques jours que je n'ai pas écrit dans ce journal. Je n'écris pas non plus. J'attends les commentaires de ma directrice. (J-R/94-95)

Je ne vais pas écrire tant et aussi longtemps que je n'ai pas de feed-back. Le chapitre 1 est fondateur. On y voit toute la pertinence de la recherche. J'attends, mais c'est long. (J-R/99-100)

Je rêve à mon mémoire la nuit. (J-R/103)

Toujours aucune nouvelle de chapitre 1. Je vais écrire à ma directrice pour la relancer. (J-R/111)

Il y a là presque deux pages de récit et d'observations sans véritable constat, ni information retirée des événements racontés, ni dans le journal lui-même, ni dans l'écrit d'analyse.

Ces divers cas de figure ont permis de cerner la CRÉ en permettant de préciser ce qu'elle n'est pas. Je vais maintenant entrer dans le vif du sujet en présentant les différentes catégories de manifestations de la CRÉ que j'ai pu observer.

4.2. Des questionnements

La toute première manifestation d'une CRÉ à l'œuvre que j'ai identifiée est le questionnement. Celui-ci peut prendre diverses formes et ne porte pas toujours ses fruits, c'est-à-dire qu'il n'aboutit pas toujours à l'émergence d'une réponse pour l'auteur de la question. Néanmoins cette catégorie s'avère incontournable. Le questionnement correspond le plus souvent à une interrogation que se pose l'étudiant ou à laquelle il fait face. Ce peut être aussi l'identification d'un problème et, dans ce cas, la forme interrogative n'est pas toujours présente. Cette interrogation peut rester sans réponse ou, inversement, servir d'introduction à un développement. Les indicateurs en sont soit directement la forme interrogative, sans toutefois que cela soit systématique, soit une phrase qui commence par « Je me demande... » ou « Je m'interroge... », soit, encore, la formulation d'un problème à résoudre. Il est à noter qu'une question est parfois posée comme une figure de style ; par exemple, lorsque Denise écrit : « La page blanche ! Combien de fois la nomme-t-on ? Combien de gens y font référence ? » (EA-D/46), c'est une question qui surgit à l'improviste et qui ne débouche sur rien de spécifique, servant simplement d'introduction au passage concerné. Je pense qu'on est là dans un cas limite qui ne relève pas véritablement de la CRÉ.

Le questionnement apparaît un peu partout ; par exemple, dans les échanges verbaux portant sur la notion de genre d'écrit, Olga demande : « On pourrait prendre les caractéristiques de différents types d'écrit et les mélanger, faire notre propre sauce ? » (NA2/267-268), ce qui appelle directement une réponse. Ou bien quand Anne écrit : « Qu'est-ce qui cherche à voir le jour à travers mes mots ? » (EA-E/167-168), on peut assimiler cette question à la parole intérieure extériorisée de Grésillon (2002). Je range également dans la catégorie questionnement une phrase comme celle-ci : « Comme ma pensée et ma direction ne sont pas claires, je ne sais pas encore comment mettre en marche le processus formel qu'exige l'écriture d'un mémoire » (EA-A/183-184). Bien qu'elle n'ait pas la forme interrogative, la phrase traduit bien un questionnement qui se dresse devant l'étudiante, l'identification d'un

problème que l'étudiante va être amenée à résoudre ou à surmonter, même si elle n'en a pas encore les moyens (ou pense ne pas les avoir).

Enfin, certaines questions, notamment dans les écrits d'analyse, servent d'introduction à un développement, un cheminement réflexif qui va décliner une ou des réponses au questionnement posé. C'est le cas de Samia : « Comment mettre mon esprit de synthèse au service de l'écriture de mon mémoire ? Comment faciliter le déploiement de mes idées, de mes écrits ? Et comment avoir un développement de qualité ? » (EA-S/159-161). Dans ce cas, la réponse n'est pas immédiate mais se distille par fragments dans tout le développement qui suit, où alternent réflexions, références, constats et pistes pour le futur (EA-S/162-215). Dans ce cas, le questionnement devient un embrayeur du cheminement réflexif, un articulateur entre l'observation et la réflexion.

4.3. Des constats

La deuxième catégorie retenue est le constat. Je le définis comme la description d'un état de fait, description qui ne se prolonge pas par une réflexion autour de ce qui est observé, mais qui porte néanmoins en elle-même une information relative à l'écriture ou au rapport à l'écrit de son auteur.

Le principal indicateur en est un énoncé descriptif simple, tant dans sa forme (sujet-verbe-complément) que dans son contenu □ il n'aborde qu'un seul thème ou élément, ne fait pas de mise en lien apparente. La distinction avec un simple récit est fine. Je pourrais dire que le récit passe en revue ce qui s'est passé, sans en extraire de renseignement ni souligner d'évènement particulier, tandis que le constat serait la saisie d'un fait saillant, soit un évènement remarquable par sa portée, soit un fait qui résonne particulièrement pour la personne qui écrit, qui porte en soi une information éclairante sur l'écriture ou le rapport à l'écrit, un élément de réponse à une question qu'on pourrait se poser sur les manières d'écrire ou de vivre l'écriture de la personne. Les retours qui suivent le premier exercice offrent quelques exemples de constats;

l'exercice (un cadavre exquis) est ludique, presque anodin et semble cueillir les étudiants à froid, certains s'amusent, tandis que d'autres sont irrités; mais l'intérêt de l'exercice, au-delà des réactions spontanées, n'émerge cependant pas:

- « Je trouve ça très secondaire trois, c'est con. Je trouve ça anodin » (NA1/72);
- « [J']aime aussi cet aspect ludique » (NA1/81);
- « Juste la première phrase, je vais déjà faire du sens » (NA1/87);
- « J'ai de la misère avec cet exercice ; du sens on va en trouver partout ; c'est quasiment n'importe quoi » (NA1/92-93).

Ici, les remarques traduisent des réactions premières, des sensations spontanées. Celles-ci sont reliées à l'exercice d'écriture, elles évoquent indirectement un certain rapport à ce type d'écrit, mais ne contactent pas vraiment la portée de celui-ci; les participants n'interprètent pas ces réactions en lien avec la teneur de l'exercice, avec ce qu'il déclenche ou permet. Voici deux exemples de constats très basiques : celui de Natan qui constate qu'il a beaucoup de sauts (NA1/196) lorsqu'il s'agit de repérer des sauts³² dans le texte, ainsi que celui de Karen qui dit lors de l'exercice de déploiement d'une phrase que « ça enlève une couche » (NA1/409). Il s'agit là de constats simples, qui ne sont pas approfondis, mais qui portent déjà en eux une ébauche d'appréciation, qui informent sur des qualités ou des traits de leur écrit ou sur la portée de l'exercice. Un autre exemple intéressant est celui de Rachel évoquant sa réaction face à un exercice qui l'a mise en difficulté; elle écrit : « Je me suis sentie à la limite complètement anéantie par l'écriture de cet exercice. J'ai même ressenti des effets physiques pendant l'écriture » (EA-R/135-136). On voit qu'elle fait un constat assez précis, qui évoque son rapport à ce type d'écrit, mais elle ne développe ni n'extrait d'informations significatives que cette expérience recèle pourtant certainement. On sait qu'il y a là un problème, mais on reste dans l'ignorance de la

³² Il s'agit d'un exercice de déploiement de récit d'expérience. Les étudiants sont invités à repérer des phrases qui se suivent mais qui traitent de sujets très différents, sans lien apparent, dans le récit. Autrement dit, il s'agit de rechercher un « saut » dans ce récit, un chaînon manquant dans la mise en intrigue de l'expérience décrite.

nature de ce problème. L'information n'est pas dénuée d'intérêt, mais on se prend, en la lisant, à regretter de ne pas savoir ce qui amène une réaction de cette intensité.

Dans cette catégorie des constats, je pourrais distinguer trois sous catégories : les constats simples, les constats élaborés et les constats appréciatifs. Les constats simples évoquent la simple observation d'un fait directement visible, directement accessible. Par exemple, quand Natan dit à propos du récit d'expérience : « J'ai beaucoup de sauts » (NA1/196), il rapporte un fait qui traite d'une manière d'écrire et qui est directement visible dans son écrit, il se contente de le... constater. Les constats élaborés sont plus poussés et s'approchent d'une réflexion, presque d'une analyse, mais sans que celle-ci apparaisse, par exemple lorsque Samia observe « ça précise, c'est plus détaillé » (NA1/410). On retrouve des constats semblables lors de l'exercice de contextualisation. En effet, l'écrit est plus long, plus complexe et demande de facto, un regard réflexif plus poussé ; par exemple Betty à propos du texte d'Élise : « Mais en fait, il y a une bascule de la posture au cours du texte ; au début, c'est flou, elle se cherche, puis à un moment donné, elle parle vraiment de la danse contact et c'est plus situé, plus net » (NA2/54). Il s'agit bien d'un constat, mais un constat multiple, qui a nécessité une lecture attentive et synthétique du texte. Il y a vraisemblablement un travail d'analyse en amont de ce constat, on le devine, mais il n'est pas restitué. Les constats appréciatifs portent sur des faits qui ne sont pas directement visibles ; ils s'apparentent à des constats mais attestent d'un regard qui est allé au-delà de ce qui se voit pour nommer des effets, des conséquences ou une appréciation ; par exemple Paul : « Ce que j'ai aimé dans cet exercice, c'est qu'il m'a amené à voir la beauté de la situation, voir une autre face » (NA1/425-426). Dans la forme, on est encore dans le constat, mais cela va au-delà des apparences, du simple fait visible.

Cette distinction en trois types de constats demeure une façon de découper une réalité probablement loin d'être aussi tranchée, mais qu'elle permet de voir. La catégorie suivante va nous amener à quelque chose de plus projectif.

4.4. Des prescriptions

La prescription correspond à un projet que se donne l'étudiant, à une chose à faire qu'il se prescrit à lui-même, soit une piste à explorer ultérieurement pour faire évoluer l'écriture, soit une solution à un problème observé (mais pas toujours identifié clairement ni nommé comme tel). Les indicateurs dans le texte de cette catégorie sont des injonctions □ suggestions, propositions, invitations, voire ordres que la personne se donne à elle-même □ avec souvent un « il faut » ou un « je dois », un « je pourrais » ou « je devrais », mais qui n'est toutefois pas systématique. Certaines prescriptions sont le fruit d'une analyse □ qui apparaît parfois dans le texte mais qui peut aussi rester complètement implicite ou souterraine □ tandis que d'autres reprennent plutôt des suggestions ou des outils de l'atelier à mettre en œuvre. Les prescriptions apparaissent beaucoup dans les écrits d'analyse.

Denise, par exemple, s'adresse volontiers des prescriptions : « Maintenant, il me faudra en devenir responsable » (EA-D/141-142) ou bien « Ainsi, je dois demeurer réceptive à ce que les mots ont à me transmettre au-delà de leur signification première » (EA-D/173-174). Dans son écrit d'analyse, elle évoque également un texte de Snoeckx (2011), en exposant et argumentant que le protocole décrit pourrait lui permettre d'en savoir davantage sur l'émotion évoquée (EA-D/162-168). D'une certaine façon, elle se suggère d'utiliser la méthodologie décrite par cette auteure, méthodologie qu'elle considère être pertinente pour elle, mais qu'elle n'a cependant pas (pas encore?) expérimentée.

Si, parfois, la prescription est directe, elle est, à d'autres moments, plus subtile, plutôt de l'ordre d'un désir, d'un appel face à quelque chose qui touche la personne. Par exemple, lorsque Rachel écrit : « Je me souhaite de vivre plus apaisée au fil de l'écriture de mon mémoire car j'en rêve la nuit tellement j'ai peur de faire quelque chose qui soit ordinaire » (EA-R/182-183), ce souhait évoque l'intensité de son rapport à l'écriture et l'enjeu du mémoire pour elle, mais il porte aussi quelque

chose de l'ordre d'une prescription. Dans certains cas, la prescription apparaît comme le fruit d'un regard réflexif sur les pratiques. Ainsi Karen, constatant son aisance à décrire un environnement comparativement à d'autres productions (EA-K/73-76), estime que ce type d'écrits sera plus approprié pour son mémoire, et elle se donne également comme projet de les utiliser comme déclencheurs pour son écriture (EA-K/76-81). Il y a un enchaînement constat/prescription qui atteste bien d'une CRÉ à l'œuvre. Parfois, cette mise en perspective qu'est la prescription s'approche d'une règle générale, au moins dans sa formulation. Par exemple Samia conclut un passage par cette phrase : « La formulation de contraintes est une manière de développer notre créativité en jouant avec. Il est intéressant pour nous de créer nos propres contraintes, celles qui vont nous permettre d'avancer dans nos écrits, de dépasser nos limites... » (EA-S/277-279). On peut dire qu'il s'agit d'une prescription, mais on est également très proche d'un principe général, applicable à d'autres personnes et en d'autres circonstances.

Ces trois premières catégories témoignent certes d'une CRÉ, mais jusqu'à présent la dimension réflexive est relativement discrète, soit peu déployée, soit peu apparente. Les catégories suivantes vont présenter un degré d'élaboration plus développé.

4.5. Des prises de conscience

Une prise de conscience comporte une dimension de découverte. Elle évoque quelque chose que la personne ne savait pas auparavant, un contraste par rapport à des fonctionnements antérieurs. Ce peut être la découverte d'une nouvelle manière de faire qui, par contraste, met en relief des stratégies antérieures, qui s'observe en comparaison de stratégies antérieures. Ce peut également être la prise de conscience d'un effet (effet d'un exercice par exemple). Quels en sont les indicateurs ? Ils sont de deux ordres principaux: il y a soit l'expression de la nouveauté, de la prise de conscience, avec des formules telles que « je réalise... », soit un acte comparatif entre, d'une part, un constat récent ou une découverte et, d'autre part, des souvenirs,

des habitudes, des manières de procéder. Il y a perception d'une nouveauté par contraste avec ce qui était antérieur.

Ainsi, les exercices d'écriture amènent parfois l'étudiant à procéder autrement que selon ses habitudes. Lorsqu'il prend acte de ces nouvelles manières de procéder, il prend conscience en même temps de stratégies antérieures. C'est le cas d'Olga lorsqu'elle fait un retour sur sa réaction première, au moment du premier exercice de l'atelier: « J'ai commencé à écrire mon journal et je me rends compte que ma réaction est vraiment en lien avec le fait que je suis inconfortable avec l'idée du jeu par rapport à ma forme d'écriture habituelle. Je m'en viens ici en me disant "je n'ai pas d'attentes moi par rapport à ce cours-là" et je vois ma réaction... » (NA1/118-121). Il y a véritablement prise de conscience d'un décalage entre une représentation de soi et ce que révèle la situation. Autre sorte de prise de conscience, Natan qui s'affranchit de la stricte consigne et qui rentre dans un rapport à l'écrit plus euristique. Voici ce qu'il nomme à ce moment de l'atelier: « Je m'affranchis de la stricte consigne. Autrefois, mon rapport à l'écrit était difficile à l'école car enfermé dans la règle. Là, je m'autorise à me laisser écrire et parfois à m'éloigner de la consigne, mais je me laisse faire par la consigne » (NA2/251). Celle-ci devient alors un déclencheur et Natan écrit avec curiosité et ouverture face à ce qui est "déclenché" par cette consigne. Ici, la prise de conscience est déclenchée par l'atelier lui-même, par la mise en pratique d'une manière d'écrire, il est manifesté dans le texte par un « Autrefois... », suivi d'un « Là... », qui bornent l'acte comparatif. De même Élise, qui découvre une caractéristique de son rapport à l'écriture à travers un des exercices d'écriture (EA-E/167-182), aboutissant à cette prise de conscience forte: « Ce que je perçois de plus dans le court texte est que l'agressivité que j'exprime est tournée vers moi. Je ne me souvenais pas que je m'automutilais en écriture » (EA-E/180-182). La forme, par la différence des deux temps, présent et imparfait, autant que le fond, témoignent de la prise de conscience et du contraste.

Ces prises de conscience se produisent souvent en relation avec l'acquisition d'une compétence ou d'une connaissance nouvelles, qui sont plus ou moins conscientisées et se formulent de manière plus ou moins concrète. Par exemple Samia, qui voit se renouveler son rapport à la contrainte : « L'atelier m'a permis de mettre en évidence l'importance du cadre pour avoir davantage de liberté [...]. J'aime percevoir les contraintes comme un moyen permettant de développer ma créativité, cela me permet de poser un nouveau regard et d'avoir un regard moins réfractaire par rapport aux contraintes » (EA-S/328-333). Parfois la prise de conscience concerne une compétence qui n'est pas neuve, mais que la personne ignorait posséder. Par exemple, Olga découvre à la lecture du texte de Grésillon (2002) à propos de la parole intérieure extériorisée, des opérations d'écriture ou réécriture qu'elle utilise déjà sans le savoir (EA-O), ce qui s'accompagne du plaisir de la découverte et correspond bien à une prise de conscience. Si la prise de conscience établit parfois un acte comparatif, la catégorie suivante nous permet de franchir un palier en termes de mise en relation.

4.6. Des mises en lien

La mise en lien se définit comme une mise en relation de deux faits observés. Elle pourrait se comparer à un double constat, mais avec l'établissement d'un rapport, d'une interactivité entre les faits évoqués (par exemple, un lien de causalité). Les indicateurs dans le texte sont la présence de deux éléments reliés entre eux et l'existence d'un marqueur de relation (conjonction de coordination, adverbe, forme explicative...). Il s'agit le plus souvent de constats, d'observations, mais avec une nuance d'appréciation. Il y a de l'hypothèse, de la mise en intrigue, des liens de cause à effet qui sont attribués. La personne ne se contente pas d'observer, elle articule le phénomène observé avec un contexte, avec d'autres événements, avec une identité...

Par exemple, Karen, dans son écrit d'analyse, évoque une ambivalence quant à la place qu'elle donne réellement à l'écriture : « C'est difficile pour moi de donner

la place assumée, bien vécue, à mes projets de lecture et d'écriture, même si l'envie de m'y inviter était grande au départ » (EA-K/28-29). Elle découvre à la lecture de son journal un lien entre ses difficultés d'écriture et son amour de la vie dehors, ou plus précisément, du maraichage : « Grâce au journal d'écriture, je remarque que c'est vraiment à partir de la mi-mai que l'exercice d'écrire a commencé à devenir plus ardu, plus déchirant. Ça concorde avec le début des jardins » (EA-K/29-31). Il y a bien là deux constats, présentés successivement, mais le second vient justifier et éclairer le premier, vient l'expliquer. Autre exemple, lors des échanges en atelier Anne relie entre elles deux constatations : « le ton du texte est plus celui d'une discussion avec une amie que celui d'une présentation de la danse contact à des néophytes inconnus. Cette sensation vient du fait qu'elle expose ce qu'elle vit, comment elle se sent, plutôt que de m'expliquer ce que c'est et comment ça marche. Cette intimité donne une sensation plus affective, plus amicale que didactique » (NA2/18-22). Anne met ici en lien la sensation peu didactique que dégage le texte avec les contenus descriptifs et plutôt personnels qui le composent. Il y a là une analyse tout à fait pertinente et une mise en relation de ce que dégage un texte avec le type d'informations que l'auteure a choisi de relater. Cette mise en relation reflète bien une CRÉ à l'œuvre.

La mise en lien montre le résultat de l'observation et de la réflexion, elle ne détaille pas toujours comment son auteur en est arrivé là. Par exemple, lorsque Fanny évoque le texte écrit à la troisième personne, elle écrit : « Mon regard sur moi-même, si impitoyable parfois, pouvait devenir bienveillant si je reformulais mon texte à la troisième personne. Édifiant ! » (EA-F/295-297). On devine un processus souterrain, mais il est difficile de savoir le degré de conscience qu'en a Fanny, on ne sait pas comment le fait d'écrire en troisième personne vient adoucir le regard de Fanny sur elle-même. Inversement, la mise en lien s'avère parfois très élaborée et témoigne d'un véritable mouvement d'analyse. La même Fanny, dans le même texte, établit une double mise en lien entre deux identités qu'elle porte et deux intentions de communication bien distinctes : « identité de conteuse, pour qui l'écriture est un outil

de création, qui veut "dire" » (EA-F/74) et « identité de chercheure, pour qui l'écriture est un outil qu'il s'agit justement de définir dans ce travail (à cette étape, je dirais outil de connaissance, de production de données), qui veut "se dire" » (EA-F/75-77). Cette mise en lien est ici argumentée puis aussitôt questionnée par l'étudiante, révélant un peu plus que de simples mises en lien : « En écrivant "qui veut dire" et "qui veut se dire", raccourci pour tenter de singulariser les identités, j'ai su tout de suite qu'il me faudrait revenir sur ce point puisque, justement, l'une et l'autre veulent à la fois "dire" et "se dire" et que cette fausse dichotomie est justement en jeu dans ma question de recherche » (EA-F/78-81). La catégorie suivante poursuit cette évolution vers plus d'élaboration dans la démarche.

4.7. De l'analyse de pratique

Bien que l'expression analyse de pratique ait des significations très spécifiques dans le vocabulaire scientifique, il m'a semblé correspondre le plus précisément à ce que j'ai pu observer pour cette catégorie. Je définirais l'analyse de pratique comme l'observation et le décryptage de manières de procéder dans l'écriture, le découpage et l'identification de stratégies employées, de ressentis ou de manières de vivre l'écriture. Les indicateurs en sont multiples : un écrit complet qui comporte une partie descriptive de faits et une partie réflexion ancrée dans ces faits, une explication de ces faits, de ce que la personne y voit (par exemple lorsque Tessie, dans son journal, décrit en une quinzaine de pages comment elle s'y est pris pour écrire un article scientifique (J-T/19-45) ou Samia qui décrit comment son écriture se déploie dans le temps :

J'apprécie avoir du temps pour écrire. Je procède en plusieurs jets. Je définis différentes parties ou paragraphes puis j'écris une première fois un peu dans chaque partie puis je reviens, je relis puis je complète, j'ajuste, ... Je ne m'y prends jamais à la dernière minute et j'ai du mal à boucler mes travaux, je cherche toujours à apporter des changements, heureusement qu'il y a des dates buttoirs. (J-S/200-205)

Les deux éléments □ description et réflexion □ sont présents. On observe aussi des marqueurs de relation spécifiques, soit de chronologie ou de hiérarchisation (d'abord, ensuite, puis...), soit de cause ou de conséquence (donc, ainsi,...). Et d'une certaine façon, on pourrait dire que l'analyse de pratique peut regrouper et inclure dans un même déploiement les catégories déjà décrites, telles que constats, questionnements, prises de conscience et mises en lien, mais en les articulant entre elles dans un cheminement.

Une des manifestations signifiantes de cette catégorie de conscience réflexive se trouve dans un regard qui décrypte une manière de procéder, en l'occurrence, des stratégies d'écriture ou de réécriture. Ainsi Anne qui observe sa façon de rédiger son écrit d'analyse, les stratégies employées, et qui se demande s'il s'agit réellement d'analyse, voyant dans sa manière de procéder un manque de rigueur, de catégorisation : « Ainsi, l'écriture de mes émois, dans un premier temps, puis la relecture de mes textes permet un premier niveau de séparation qui amène à une meilleure compréhension. La deuxième lecture, ou celle faite quelques jours après ouvre une autre porte, un autre niveau de compréhension... c'est ce que j'aime de l'approche herméneutique... mais est-ce qu'attribuer un sens est aussi une analyse? » (EA-A/124-127). Il y a bien une phase descriptive et une autre phase plus réflexive, avec un mouvement de pensée manifesté par des articulateurs qui sont "Ainsi", "dans un premier temps", "puis", "la deuxième lecture", "mais". Le cas se retrouve également chez Tessie, qui est interpellée par des écrits incomplets qu'elle observe dans son journal de bord. Elle puise réponse à ce questionnement précisément dans la lecture de son journal de bord et en déduit les quatre conditions □ être reposée; donner du sens à l'écriture; avoir du plaisir dans le processus; avoir une échéance réaliste □ qui lui sont facilitantes pour écrire (EA-T/16-24). S'étalant sur près de quatre pages, ce passage comporte toutes les catégories précédentes, mais reliées entre elles et traçant un cheminement.

Ce type d'analyse peut s'exercer aussi à partir des écrits d'autrui; c'est le cas lorsque Zoé observe un écrit de Elise: « C'est intéressant, parce que dans un projet d'écriture, c'est vraiment laisser sortir au début, puis ensuite tu te relis, tu fais le ménage et tu enlèves tout le niaiseux du début. Tu aurais pu rester sans écrire, mais je trouve intéressant de constater que en écrivant, tu arrives plus loin » (NA2/59-62). Cette observation émerge d'une lecture attentive de l'ensemble du texte, d'une analyse de son évolution, ainsi que des échanges qui suivent l'exercice.

Le contexte apparaît bien adapté pour déclencher ce type de conscience réflexive. En effet, l'atelier et le journal de bord fournissent des situations d'écriture, des données, du matériau susceptible de nourrir l'analyse, tandis que l'écrit d'analyse invite à questionner les pratiques et à observer celles-ci. Certains écrits d'analyse comportent une part importante soit de récit sans analyse, soit de réflexion abstraite, au sens où elle apparaît coupée de l'expérience, mais tous comportent au minimum une petite partie où le regard se pose sur des manières de procéder, sur des expériences d'écriture. C'est le cas pour Louis, qui a une réflexion pertinente, mais qui porte un regard très général sur son rapport à l'écriture, parfois détaché de sa pratique ; il pose néanmoins quelques observations lucides, par exemple à propos de son journal d'écriture : « Mon journal d'écriture met en relief ma difficulté à commencer à rédiger. Il n'est pas très fourni, mais il est souvent composé de constats spontanés³³ que je me dépêche de noter. On dirait que lorsque je suis obligé de faire quelque chose ça me motive moins, comme s'il y avait un remplacement de ma motivation intrinsèque pour la tâche vers des aspects plus extrinsèques. Je ne le fais plus pour le plaisir de le faire, mais plutôt parce que je dois le faire » (EA-L/111-116). C'est peu fourni, peu poussé, on reste proche du constat, mais il y a une ébauche de réflexion sur la pratique. Nous voici maintenant à la dernière catégorie recensée.

³³ Une lecture du journal d'écriture de Louis, faite avec la grille de catégorisation fournie par la CRÉ, montre effectivement la présence majoritaire de constats assez dépouillés.

4.8. De la théorisation

Cette dernière catégorie s'appuie sur les précédentes, qu'elle vient prolonger ou compléter. Je la définis comme un mouvement d'élargissement d'un enseignement extrait de l'observation ou comme une compréhension, qui peut s'exporter et s'appliquer à d'autres situations. En d'autres termes, c'est une généralisation qui sort l'information du contexte où elle prend racine ; c'est également l'extraction d'une règle, d'une conception à partir de ce qui est observé et réfléchi. Ses indicateurs sont proches de ceux de l'analyse de pratique (avec ses deux phases, descriptive et réflexive), mais avec une phase réflexive qui débouche sur une généralisation, la formulation d'un principe ou une théorisation. Dans le texte, cela se manifeste principalement de deux manières : d'abord on sort d'une situation spécifiée pour aller vers quelque chose qui est exportable à d'autres situations, ensuite, on quitte le « je » pour aller vers une formulation plus impersonnelle. Cette généralisation peut prendre la forme d'une prise de recul par rapport à ce qui est observé ou d'un transfert, d'un acte comparatif. C'est le cas, par exemple, lorsque Natan compare « les exercices d'écriture aux exercices très analytiques en sport qui travaillent un geste à partir de certains composants. Une fois [qu'il] les maîtrise bien, l'ensemble du geste devient plus fluide » (NA2/271-273).

Certaines prescriptions s'approchent de ce mouvement de généralisation, sans y entrer de plain-pied cependant. Ainsi lorsque Karen écrit : « Je continue de croire que l'écriture utilisée judicieusement peut être un outil pour m'approcher un peu plus du réel, là où je me sens limitée par la parole » (EA-K/157-159), elle n'applique ce principe qu'à elle-même, on ne peut donc pas réellement parler de théorisation, mais on s'en approche néanmoins puisqu'il s'agit d'un principe transposable à d'autres situations et, nous le savons, à d'autres personnes, bien que Karen n'aille pas jusque-là. Un peu plus loin, Karen effectue bien ce mouvement de généralisation, extrayant un principe de travail de ses expériences d'écriture. Dans un premier temps, elle pose un constat : « Si j'ai le souci de perfectionnisme très aiguë lorsque j'écris pour les autres, je constate que l'écriture que je pratique dans mes

journaux et que j'ai pratiqué quelques fois pendant l'atelier peut avoir cette fonction d'oser la brutalité et la spontanéité de mes idées et des mots qui viennent pour les dire » (EA-K/182-185). Puis, de ce constat elle extrait un principe, une règle générale d'écriture : « Si, pour des objectifs de communication il faut bien garder en tête l'importance du lecteur à qui s'adresse l'écrit, cela me semble également pertinent en d'autres occasions de se laisser faire l'expérience d'écrire en n'ayant pas ce souci du lecteur comme contrainte, comme entrave à l'expression libre » (EA-K/185-188). On retrouve cette fois la tournure impersonnelle dans la forme et l'édiction d'une règle dans le contenu. Autre exemple où se dessine bien le cheminement de cette théorisation, lorsque Karen identifie une représentation qu'elle porte ; elle fait d'abord un constat : « Je ne m'étais pas aperçue que j'avais bel et bien le souci d'écrire de manière à trahir le moins possible le réel, mais je crois que cette représentation de ce que devrait être une écriture réussie teinte effectivement mon rapport à l'écrit » (EA-K/238-241). Puis elle fait une mise en lien entre cette représentation et ses difficultés d'écriture : « Je crois aussi que cette représentation peut être source d'ardu dans mes expériences d'écriture » (EA-K/241-242). Après quoi elle ouvre sa réflexion et propose une théorisation : « Que l'écriture puisse non seulement décrire, mais aussi révéler, transformer ou créer le réel ouvre des possibilités de renouvellement des manières et des raisons d'écrire » (EA-K/242-243) ; théorisation qu'elle étaye ensuite par une citation d'auteur : « Cette idée trouve écho dans les propos de Mire-Ô qui suggère que "c'est par le langage que nous créons le monde, parce qu'il n'est rien jusqu'à ce que nous le décrivions. En d'autres mots, nous ne décrivons pas le monde que nous voyons, mais nous voyons le monde que nous décrivons." (Tremblay, 2016 : 7) » (EA-K/243-246).

La théorisation se réfère fréquemment à un auteur, à une citation : l'étudiant met alors en parallèle son expérience, son vécu propre et le concept ou la conception théorique présentés par cet auteur. Ainsi, nombreux sont ceux qui rapportent leur expérience de lecture devant le groupe aux propos d'André (1994) sur ce sujet, par exemple, Betty (EA-B/217-227), ou Cloé (EA-C/131-138). Dans le cas de Karen, la

citation vient étayer la théorisation, mais pour d'autres, la citation se place en premier et l'étudiant va ensuite illustrer la notion théorique évoquée ou la citation avec sa propre expérience. C'est par exemple le cas d'Olga, qui cite André (1994) à propos du « travail de halage de ce qui git et murmure dans l'ombre » et qui s'appuie sur cette citation pour comprendre un exercice d'écriture particulièrement révélateur pour elle (EA-O/72-94). A l'issue de cette présentation, je retiens la progressivité de cette catégorisation. Je pourrais dire que chaque catégorie est une étape, un prolongement de la catégorie précédente qu'elle enrichit en y ajoutant, mais sans qu'il y ait toutefois de chronologie entre elles. Ces catégories fournissent une grille de lecture assez simple qui permet d'observer directement et rapidement si la CRÉ s'exerce et comment elle le fait, fournissant également une vision significative du caractère plus ou moins dynamique du RÉ. Voici une figure synthétisant les étapes de la CRÉ et leur progressivité

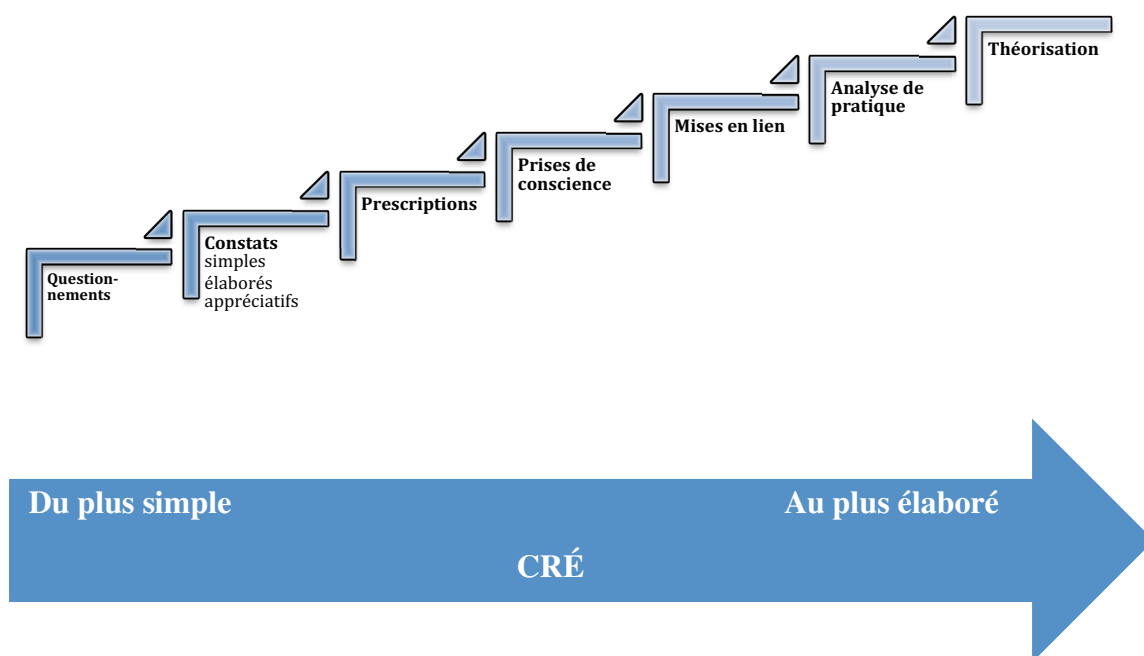


Figure 3: Les étapes de la CRÉ

Je vais maintenant reprendre cette catégorisation et observer comment se déploie effectivement la CRÉ dans les écrits d'analyse.

5. DÉPLOIEMENT DE LA CRÉ

La sollicitation de la CRÉ pouvait se faire aux différents temps de l'intervention, aussi bien à travers l'atelier d'écriture, que par le biais du journal d'écriture ou de l'écrit d'analyse. C'est à partir de données recueillies à ces différents temps de l'intervention que les étapes de la CRÉ se sont dégagées. Cependant, l'écrit d'analyse se présente par excellence comme lieu d'exercice de la CRÉ □ c'est là sa vocation principale □ et il m'a paru intéressant d'y observer comment elle s'y manifestait. Après avoir identifié et défini la CRÉ, j'ai donc réinvesti celle-ci comme grille de lecture des écrits d'analyse; j'ai ainsi distingué trois groupes de textes, qui se distinguent par une CRÉ partielle, une CRÉ déployée mais insuffisamment investie et une CRÉ présente et efficace. En effet, bien que la CRÉ soit présente dans tous les écrits d'analyse, elle n'y est pas dans les mêmes proportions ni, surtout, avec la même répartition des différentes étapes.

5.1. Une CRÉ partielle

Avant d'exposer comment se déploie la CRÉ, il me faut brièvement exposer deux limites à ce déploiement dans les écrits d'analyse. La première, déjà signalée dans la présentation des différentes étapes de la CRÉ, réside dans une conscience réflexive qui ne porte pas sur l'écriture; je n'y reviens pas davantage. La seconde se traduit par un déséquilibre entre récit et analyse dans les écrits d'analyse. S'il est nécessaire d'appuyer l'analyse sur des situations concrètes, le lien entre celles-ci et l'analyse ne se fait pas toujours. Ainsi, certains écrits d'analyse comportent une disproportion entre récit et analyse, le premier occupant trop de place au détriment de la seconde.

Concernant la CRÉ proprement dite, on peut observer que certains étudiants restent dans les toutes premières catégories de la CRÉ. C'est le cas pour Cloé, dont l'écrit d'analyse comporte presque exclusivement des questions et des prescriptions,

comme si elle n'avait pas réussi à pénétrer véritablement sa pratique³⁴, soit qu'elle n'ait pas réussi à mettre en actes les outils expérimentés au cours de l'atelier, soit qu'elle n'ait pas réussi l'acte de réfléchissement de sa pratique. Voici un passage qui montre bien comment Cloé déploie une CRÉ qui comporte principalement du questionnement et de la prescription : « Mais est-ce que je me questionne sur ce que j'ai écrit? Est-ce que je prends le temps de relire certains passages et me permets de faire de la réécriture pour peaufiner mon texte, pour l'améliorer, pour lui donner plus de sens à mes yeux selon ce que je souhaite en faire? Si je ne le fais pas, comment vais-je en arriver à pondre un mémoire cohérent avec uniquement des bouts de textes écrits ici et là et provenant de mes données de recherche? » (EA-C/82-86). Ce que soulève Cloé ne manque pas de pertinence, ni d'intérêt, mais on voit que le traitement du problème reste à faire, qu'il n'y a pas □ pas encore? □ de prolongement effectif. Cloé observe ce qu'elle ne fait pas, se dit qu'elle devrait le faire, mais rien n'indique qu'il y a eu une véritable prise de conscience ou un bouleversement d'ordre pratique. Le seul passage où Cloé va au-delà des étapes de questions et de prescriptions se situe vers la fin de son écrit, lorsqu'elle évoque sa difficulté à assumer ce qu'elle écrit : « Il n'y a donc pas que le jugement de l'autre ou la comparaison à l'autre qui agit comme stresser pour moi lorsque je dois lire mes textes à haute voix. C'est le fait que je dois assumer la vulnérabilité que je m'autorise à déposer dans l'écriture, dans cet espace qui m'est privé, qui relève de mon intime » (EA-C/140-143). Il y a là une mise en lien comportant une part d'interprétation qui va au-delà du simple constat. Elle part effectivement d'un constat, mais elle prolonge son analyse et en extrait une compréhension de ce qui freine sa capacité à se dévoiler dans son écrit.

Trois autres étudiants ont rédigé un écrit d'analyse où la CRÉ ne se déploie pas dans toute son amplitude, à savoir Denise, Natan et Valérie. Denise, outre le fait que les sujets abordés concernent souvent le champ émotionnel et personnel plutôt que l'écriture, offre un texte qui comporte beaucoup de questions et quelques

³⁴ Il est à noter que Cloé avait au moment de l'intervention une vie familiale très prenante (J-C/195-198).

prescriptions. On note néanmoins un passage où Denise propose une théorisation en lien avec sa manière d'articuler journal intime et journal d'écriture : « Être responsable c'est être à même de prendre une distance entre ce feu qui me brûle et la flamme qui me réchauffe, c'est être à même de lire l'écrit de mon "journal de bord ou intime" en le sachant feu vif de mon émotion et poursuivre avec un regard autre, parfois plus doux, plus réconfortant et surtout plus descriptif dans un "journal d'écriture" qui viendra tempérer et canaliser la flamme » (EA-D/88-92). Natan a refait au dernier moment son travail dont il avait perdu la version électronique. Son écrit d'analyse est trop bref, manque de densité et de profondeur, avec simplement quelques constats. Valérie, quant à elle, offre un écrit d'analyse où le récit occupe une grande place, au détriment d'une CRÉ qui se déploie peu ; on y retrouve quelques constats, questions et prescriptions, ainsi que deux mises en lien et une prise de conscience, importante il est vrai puisqu'elle dit : « Pour moi, c'est une révélation, rien de moins » (EA-V/104).

Ce premier groupe de textes nous permet de distinguer une CRÉ qui est présente, mais qui reste aux premiers stades. Le constat est, par définition, statique et si questions ou prescriptions introduisent un mouvement, leur caractère dynamique reste théorique, il demeure de surface; le changement est soit perçu comme nécessaire (questions), soit envisagé (prescriptions), mais il n'est pas avéré, il ne se produit pas, pas encore. Une CRÉ qui en reste aux trois premières étapes témoigne donc de manière très directe d'une attention qui s'est mobilisée vers l'écriture, mais pas d'un changement qui se serait produit. Hormis pour Natan³⁵, l'écrit d'analyse est un bon reflet du degré d'activité de la CRÉ des participants durant l'intervention. Cloé a bien saisi l'intérêt de ce qui a été exploré durant l'atelier, mais n'a pas pu l'investir pleinement; Denise a une conscience réflexive active, mais qui se déporte vers sa vie

³⁵ Son journal et ses réflexions lors des échanges de l'atelier sont riches de toutes les étapes de la CRÉ ; son écrit d'analyse n'est donc probablement pas représentatif.

personnelle et émotionnelle au détriment de l'écriture³⁶. Valérie a une longue pratique de l'écriture, mais elle manque sans doute de recul sur cette dernière. On retrouve pour ces trois personnes le même constat d'une CRÉ qui reste aux trois premières étapes dans le journal de bord et dans les échanges en cours d'atelier. Ces différentes situations donnent une CRÉ qui n'est pas très dynamique, qui reflète un RÉ un peu statique et témoigne d'un manque de transformation en profondeur de celui-ci³⁷.

5.2. Une CRÉ déployée mais insuffisamment investie

Un autre groupe de textes présente une CRÉ dont toutes les étapes sont présentes, mais en petite quantité. C'est le cas des écrits d'analyse de Louis et Paul. Louis présente un texte de sept pages, donc de longueur correcte, qui associe une sorte de bilan, assez descriptif, et une réflexion sur l'écriture; toutefois, les deux □ réflexion et écriture □ ne s'articulent pas suffisamment pour que la CRÉ soit présente tout au long du texte. Je recense, disséminés dans le texte, quelques constats, une prescription, deux mises en lien, une prise de conscience, une analyse de pratique et une théorisation. Tout est là, mais en quantité très limitée. Paul, quant à lui, semble avoir eu quelques difficultés à produire son écrit d'analyse. Son texte est assez bref □ quatre pages □ et est également assez réflexif. Même si c'est en petit nombre, toutes les étapes de la CRÉ sont présentes.

Dans ces deux cas, on a la sensation d'une CRÉ qui est opérationnelle, bien appréhendée par ces étudiants, mais qui n'est pas utilisée à son plein potentiel. Les textes eux-mêmes manquent de densité et le nombre de manifestations de la CRÉ y est modéré. Lorsqu'elle est présente, la CRÉ fonctionne bien mais n'est pas assez sollicitée. C'est probablement la situation dont il est le plus délicat de tirer des

³⁶ Ce qui ne signifie pas qu'il en soit toujours ainsi pour elle, car les premiers travaux dans le cadre de la Maîtrise sollicitent cette attention vers le domaine personnel et émotionnel. Il est possible qu'au moment de l'intervention, ce processus soit dans une phase très active et révélatrice pour Denise.

³⁷ On retrouve pour ces trois personnes le même constat d'une CRÉ qui reste aux trois premières étapes dans le journal de bord et dans les échanges en cours d'atelier.

enseignements, car il est difficile de savoir pourquoi il en est ainsi. Néanmoins les contenus rapportés laissent penser que le processus est en cours, déjà bien enclenché mais pas encore abouti. Il reste à acquérir une aisance, une ampleur dans l'usage de la CRÉ. Selon leurs propres dires, Paul est d'ailleurs en phase d'adaptation aux spécificités de l'université et, plus encore, de cette maîtrise, tandis que Louis est en phase d'appropriation de l'écriture, même si cet appropriation est enclenché depuis quelques temps déjà. D'une certaine façon, on peut dire que la CRÉ est bien présente mais ne se déploie pas de manière affirmée; l'écriture est objet d'attention, mais pas à la hauteur du rôle qu'elle joue dans cette maîtrise. L'écriture est en cours d'appropriation, la CRÉ se donne à voir, mais elle le fait encore avec timidité.

5.3. Une CRÉ présente et efficace

Diviser les textes en trois catégories est bien sûr un peu arbitraire et la différence entre l'écrit de Louis et ceux de Zoé ou Rachel, par exemple, n'est pas spectaculaire. Elle est toutefois visible. D'une manière générale, les écrits autres que ceux des deux premiers groupes présentent en effet une CRÉ plus présente et plus active. Quelqu'un comme Rachel fait figurer dans son écrit d'analyse certains de ses écrits d'atelier, ce qui restreint l'espace dévolu à l'analyse proprement dite, mais au sein de cet espace, la CRÉ est bien présente, riche et variée. Zoé, quant à elle, a fait le choix de construire son écrit d'analyse avec une première partie d'analyse et une seconde partie qui propose des solutions possibles aux problématiques révélées; cette seconde partie est donc fort logiquement riche en prescriptions. En revanche, la première partie de l'écrit de Zoé comporte bien toutes les étapes possibles de la CRÉ en proportions variables (l'étape de théorisation n'y apparaît pas de manière nette). Les autres participantes, Anne, Betty, Elise, Fanny, Karen, Olga, Samia et Tessie présentent des textes fournis et riches en manifestations de la CRÉ. Toutes les étapes y figurent et parfois s'y succèdent, validant des changements survenus et produisant des compréhensions. Le plus net en la matière est l'écrit d'analyse de Karen, qui enchaîne presque sans discontinuer les différentes étapes de la CRÉ en les articulant

entre elles. Voici un extrait parmi d'autres où la CRÉ révèle un rapport à l'écrit qui évolue :

Je ne m'étais pas aperçue que j'avais bel et bien ce souci d'écrire de manière à trahir le moins possible le réel, mais je crois que cette représentation de ce que devrait être une écriture réussie teinte effectivement mon rapport à l'écrit. Je crois aussi que cette représentation peut être une source "d'ardu" dans mes expériences d'écriture. Que l'écriture puisse non seulement décrire, mais aussi révéler, transformer ou créer le réel ouvre des possibilités de renouvellement des manières et des raisons d'écrire. » (EA-K/238-243)

Dans ce passage, Karen fait une prise de conscience concernant une conception qu'elle a de ce qu'est une écriture réussie, puis elle fait une mise en lien et réalise que cette conception contribue à rendre son écriture difficile. Ceci débouche alors sur un mouvement de théorisation qui ouvre des perspectives quant à ce qui motive et guide l'écriture. On observe dans l'écrit de Karen de nombreux enchainements de cette sorte. Dans ce dernier groupe, on voit une CRÉ qui affirme son activité. Elle ne se contente pas de refléter des états du RÉ tels qu'ils sont au moment de l'intervention, d'interroger ceux-ci ou de suggérer des voies de passage possibles pour le faire évoluer, elle relate des évolutions en cours ou des transformations réalisées, elle propose des compréhensions, elle établit des liens et tire des enseignements. La CRÉ témoigne ainsi d'un RÉ en mouvement, elle matérialise ce mouvement.

Au terme de cette présentation en trois groupes, on voit que la CRÉ fournit un indicateur concret du caractère plus ou moins dynamique du RÉ des participants. Elle nous révèle le degré de proximité que l'étudiant a avec son propre RÉ et nous montre également si ce RÉ est en évolution; elle indique tantôt un RÉ statique, parcellaire, tantôt un RÉ dynamique, en évolution. Identifier les étapes présentes dans l'écrit d'analyse nous permet également d'identifier le degré de réponse des participants à la sollicitation de la CRÉ. Mais, si elle se confirme comme un outil pertinent dans la visée d'une mise en mouvement du RÉ, qu'est-ce qui a permis à la CRÉ d'être sollicitée et de se déployer?

6. CONDITIONS DE DÉPLOIEMENT DE LA CRÉ

Solliciter la CRÉ en tant qu'instrument de renouvellement du RÉ était un des objectifs de l'intervention et celle-ci a donc été conçue □ entre autres □ dans ce but. Nous venons de voir comment la CRÉ pouvait se déployer, ce qui confirme sa sollicitation effective par l'intervention mise en place. Mais les différents constituants de l'intervention n'apportent pas tous la même contribution à cette sollicitation; ils endossent des rôles différents et requièrent des caractéristiques spécifiques pour favoriser la mise en route et le déploiement de la CRÉ. En fait, on peut distinguer trois facteurs différents qui permettent à la CRÉ de se déployer. Nous avons abordé la CRÉ comme un retour réflexif sur une activité, l'écriture. Pour que ce retour puisse se faire il faut donc en premier lieu du matériau à observer et analyser; c'est le premier élément nécessaire : du matériau pour alimenter la CRÉ. Ensuite, il faut un terrain d'expression pour la CRÉ, c'est-à-dire un support ou un espace qui vont permettre à la CRÉ de s'exercer et de se déployer avec un maximum d'amplitude et de liberté. Enfin, il faut un déclencheur, c'est-à-dire un élément qui va solliciter et mettre en route la CRÉ. Nous allons donc voir maintenant quels éléments de l'intervention jouent ces différents rôles et quelles qualités ils revêtent pour les remplir.

6.1. Du matériau pour alimenter la CRÉ

Pour alimenter leur analyse □ incluant observation et réflexion à partir de cette observation □ les participants étaient invités à se référer aux deux ateliers d'écriture constituant l'intervention, à leurs expériences lors des pratiques d'écriture. Ce sont donc les écrits d'atelier qui constituent le premier matériau pour alimenter la CRÉ. Ensuite leur journal d'écriture leur permettait de noter leurs expériences, leurs vécus face aux consignes d'écriture et aux écrits qui en résultaient pour eux. Il fournit donc un second matériau de choix pour la CRÉ. Enfin, les participants pouvaient également convier dans leur analyse d'autres écrits et d'autres situations d'écriture, ce que certains ont fait lorsqu'ils avaient une pratique d'écriture suffisamment riche pour

cela. Ils pouvaient également se référer à d'autres auteurs qu'eux-mêmes, certains leur étant proposés en appoint.

6.1.1. Des expérimentations : les écrits de l'atelier d'écriture

Un des principes ayant présidé à la conception de l'atelier était de donner à vivre aux étudiants des situations d'écriture susceptibles de venir questionner, ébranler ou contredire des conceptions en place, ou tout du moins, d'élargir un champ conceptuel ayant parfois tendance à enfermer l'écriture, à en restreindre la portée. La didactisation de l'atelier d'écriture se situait beaucoup à cet endroit : à partir des questionnaires préalables et des études déjà existantes sur le RÉ des étudiants, concevoir et proposer des situations d'écriture qui allaient faire vivre aux étudiants des expériences susceptibles d'ouvrir, voire de mettre en doute, des conceptions, des *habitus* d'écriture ou des sentiments installés envers l'écrit. Un choix assumé pour l'atelier consistait à ne pas dévoiler aux participants le but de telle ou telle consigne, mais au contraire à les laisser découvrir par eux-mêmes ce que l'exercice pouvait porter comme enseignement, ce qu'il était possible d'en apprendre.

Le revers de ce choix était que certains participants ont eu du mal à s'engager pleinement dans des pratiques d'écriture dont ils ne voyaient pas d'emblée l'intérêt, ce que pointe par exemple Karen à l'issue du premier atelier : « autre difficulté : parfois je ne connectais pas à l'utilité de ce qu'on faisait et je décrochais un peu » (NA1/619-620). Effectivement, certaines consignes manquent un peu leur but. Par exemple, lors du second atelier, une consigne d'écriture visait à amener les étudiants à articuler récit et discours dans un même texte. Si la consigne a bien fonctionné concernant les écrits (les textes produits alternaient efficacement des temps de récit et des temps de réflexion), les étudiants n'en retirent guère d'enseignements lors des échanges qui ont suivi la pratique, ni, d'ailleurs, dans les écrits d'analyse. Dans ce cas, la pratique d'écriture ne fournit donc pas de matériau pertinent pour alimenter la CRÉ des étudiants, notamment parce que l'accès à ce que mettait en évidence cet

exercice³⁸ aurait nécessité quelques connaissances méta-discursives et méta-textuelles préalables.

Néanmoins, la majorité des consignes a efficacement rempli son rôle et a fourni un matériau riche pour la CRÉ sans pour autant solliciter explicitement celle-ci □ du moins pas comme peuvent le faire d'autres consignes que nous verrons dans la partie suivante. Ces consignes fournissent un matériau riche à travers les écrits qu'elles déclenchent et à travers ce qu'elles font vivre aux étudiants. Un exemple très représentatif de ce type de consignes est l'exercice de déploiement d'une phrase³⁹ : les étudiants sont étonnés par l'effet de la consigne et cela déclenche beaucoup d'observations, mais aussi de réflexions sur des sujets fort pertinents, tels que :

- La reformulation : « Quand j'écrivais mon texte, j'écrivais le big picture ; après, dans la reformulation, c'était qu'est-ce que je voulais dire spécifiquement ? » (NA1/418-419).
- Les allant de soi : « sur des sujets un peu délicats, je trouve ça vraiment intéressant, ça permet de préciser les représentations » (NA1/467-468).
- La prise en compte de l'interlocuteur : « c'était intéressant de ne pas présumer que l'autre comprend ce que j'écris » (NA1/420).
- Les stratégies d'écriture : « moi, ça a carrément transformé ma manière d'écrire ; ce n'est pas ma façon habituelle d'écrire, ça fait appel à des mots que je n'utilise pas habituellement » (NA1/465-466).
- Une fonction euristique stimulée : « ce que j'ai aimé de cet exercice, c'est qu'il m'a amené à voir la beauté de la situation, à en voir une autre face » (NA1/425-426).

³⁸ La distinction entre deux postures d'auteur, l'une comme narrateur d'un récit passé et distant, l'autre restituant une réflexion contemporaine de l'écrit. La maîtrise en analyse des pratiques psychosociales requiert d'articuler ces deux postures d'auteur...

³⁹ Il s'agit de relever une phrase clé dans un récit (rédigé plus tôt dans la journée), puis d'en souligner trois mots clés ; après quoi chacun rédige une définition personnelle, provisoire et circonstanciée pour chacun des trois mots, en se replaçant dans le contexte initial (« qu'est-ce que je voulais vraiment dire avec ce mot ? », en s'affranchissant du sens habituel du dictionnaire). Après quoi, on reformule la phrase initiale en remplaçant chaque mot par sa définition.

Cette consigne assez simple dans sa réalisation débouche donc sur des réflexions très variées. Il y a sûrement un effet de surprise, car pour certains la phrase recomposée est très différente de la phrase initiale, et on perçoit de l'étonnement chez les participants. La majorité d'entre eux ont du plaisir à partager leur découverte. Ils réalisent qu'en marquant un arrêt pour aller voir ce qu'ils veulent réellement dire, ils peuvent non seulement le préciser, mais être surpris eux-mêmes par ce qui émerge. Cela débouche sur un certain nombre de réflexions allant dans le sens d'une précision plus grande dans le vocabulaire choisi, d'une meilleure définition de l'intention de communication, d'une meilleure prise en compte du destinataire. Comparativement à l'exemple précédent (la distinction récit/discours), l'effet est directement visible et accessible sans connaissances théoriques préalables.

Un autre exemple parlant est celui des écrits avec variations des postures⁴⁰, où les retours concernent ce que produit la consigne en termes d'écrits, mais aussi ce que les étudiants en tirent comme enseignement. Ces retours sont, de plus, assez précis, comme la distance qui amène un éloignement (NA1/127-129) ou qui, inversement, crée une proximité à l'expérience (NA1/130 ; NA1/138-141) ; Denise compare cette distance à une variation entre rationalité et émotivité (NA1/135) □ l'émotivité pouvant s'apparenter à la proximité, voire la fusion avec l'expérience, tandis que la rationalité reflète la distanciation, la prise de recul □ ce qui est une belle manière d'aborder la variation de distance par rapport à l'expérience vécue. Sont également évoqués, entre autres : l'effet du groupe, la facilitation observée, la dédramatisation du RÉ, le plaisir et comment il influence l'écriture ou comment il facilite sa mise en action (NA1/153-154; NA1/155-161; NA1/162-163; NA1/164-165), ainsi que le

⁴⁰ Ces consignes d'écriture visaient à changer le temps de conjugaison (présent, imparfait) et le pronom employé (tu, il...) même s'il s'agit toujours de parler de soi. Varier les temps et les pronoms équivaut ici à s'éloigner ou se rapprocher de l'expérience racontée et influence les contenus qui émergent lors du récit.

caractère herméneutique d'une écriture qui ose (NA1/163). On le voit, les retours sont diversifiés et concernent à peu près toutes les dimensions du RÉ.

Ces consignes ont pour caractéristiques leur simplicité et une certaine surprise dans ce qu'elles donnent à vivre aux étudiants. Elles ne se focalisent pas sur un aspect linguistique ou textuel ou discursif bien précis, mais visent plutôt une ouverture à de nouvelles compréhensions par le biais d'une expérience, cherchent à provoquer une découverte à travers une situation d'écriture inattendue, nouvelle. L'étonnement et le plaisir sont manifestes, ils stimulent la réflexion et le partage. Si l'on observe les types de retours, on y voit toutes les étapes de la CRÉ, incluant de la théorisation, comme Denise ci-dessus ou lorsque Natan conclut ses observations après l'exercice de déploiement en disant : « On voit comment l'écart relationnel se crée avec l'écart des mots dans la sémantique » (NA1/432-433).

D'autres consignes fournissent également un matériau fertile pour la CRÉ, mais, puisqu'elles ont aussi la propriété de déclencher et solliciter la CRÉ, je les détaillerai dans la partie traitant de ce sujet. Les écrits d'atelier fournissent un matériau direct et immédiat pour la CRÉ dans les échanges verbaux qui suivent les pratiques. Ils fournissent également du matériau pour la CRÉ dans l'écrit d'analyse, mais pour beaucoup en passant par l'intermédiaire du journal d'écriture.

6.1.2. Un instrument d'observation : le journal d'écriture

Si les exercices d'atelier fournissent une base conséquente pour que s'exerce la CRÉ, d'autres écrits endossent également ce rôle. Concrètement, toutes sortes d'écrits produits par les participants peuvent remplir cette fonction. Le journal d'écriture, avec les écrits d'atelier⁴¹, est sans doute le plus utilisé.

⁴¹ Sans surprise puisque les participants étaient invités à s'appuyer sur leur journal pour produire leur écrit d'analyse...

Le journal d'écriture est un écrit qui prend place en parallèle de l'intervention, il accompagne et rapporte les étapes franchies, les acquisitions et apprentissages qui prennent place tout au long de l'intervention, incluant ceux qui sont liés à la rédaction de l'écrit d'analyse. Moins directement orienté vers l'analyse, il porte son identité d'outil d'observation. Ses contenus sont présentés comme source d'information sur les pratiques, les stratégies ou le rapport à l'écriture : « C'est surtout à partir de la relecture de ce journal d'écriture et des écrits d'atelier que j'ai pu soulever les principaux enjeux qui se révèlent dans mon rapport à l'écrit et dans la place que je lui donne au quotidien » (EA-K/9-11). Pour Karen, par exemple, la relecture du journal d'écriture montre une variation dans le RÉ, dans la place que Karen souhaite accorder à l'écriture. C'est la lecture de son journal qui lui révèle qu'à partir de la mi-mai, au moment où elle reprend ses activités au jardin, l'écriture devient problématique. De même, Tessie identifie ce qui facilite son écriture : « ce qui m'a amenée à identifier, à l'aide des écrits de mon journal d'écriture, différentes conditions qui me sont facilitantes pour écrire » (EA-T/22-24). Louis, de son côté, réalise qu'il a du mal à rédiger et se contente de déposer des constats dans son journal d'écriture (EA-L/111-112). Olga nomme explicitement les apports de son journal d'écriture, ce qu'elle y découvre □ notamment au moment de rédiger son écrit d'analyse □ et comment ces découvertes lui permettent de faire évoluer son écriture : « Ainsi le journal d'écriture tel que je l'ai rédigé me renseigne sur comment je me perçois à travers les exercices d'écriture, il devient une source très valable de connaissance et de prise de conscience. Je me sens plus en contact avec ce qui m'habite quand vient le temps d'écrire, je reconnais mes freins, mes forces, mes failles, mes compétences, mes aspirations, mes inquiétudes, mes préférences et je peux investir différemment dans ce que je souhaite améliorer et puiser dans les connaissances ou les habiletés récemment acquises » (EA-O/211-217).

Cependant, l'écriture du journal pose aussi problème et pour quelques-uns, tenir un journal d'écriture est un (trop?) gros défi. Ainsi Paul, qui ne sait trop comment alimenter son journal et qui constate à la relecture que ce n'est pas vraiment

un journal d'écriture, mais plutôt un journal de bord ou un journal personnel (EA-P/92-93). Il n'est pas le seul dans ce cas, mais tous ne s'en rendent pas compte ou, en tout cas, ne le mentionnent pas. C'est le cas pour Denise □ et à un degré moindre pour Valérie □ dont le journal d'écriture ressemble davantage à un journal intime, plutôt personnel, traitant de toutes sortes de sujets et d'évènements, mais assez peu d'écriture. Autre limite, la difficulté à se distancier de son propre texte à la relecture du journal. Par exemple Fanny, qui écrit dès les premières lignes de son travail d'analyse : « Or, la matière proposée pour l'analyse, mon journal réflexif écrit entre les deux sessions de cours, me paraissait trop mince et de surcroît répétitif dans sa matière » (EA-F/22-24). Pourtant son journal ne manque pas de données intéressantes.

On voit donc que le journal d'écriture fournit un matériau pertinent pour alimenter la CRÉ. Il se présente comme un intermédiaire, un relais entre écrits d'atelier et écrit d'analyse. En permettant aux participants de revenir sur leur expérience d'atelier, il favorise les apprentissages et les prises de conscience, comme pour Betty, à propos du récit d'expérience, qui écrit : « J'essaie de sortir de l'idée que je m'en fais. Ce n'est pas facile. Il me semble que j'analyse en même temps que j'écris » (J-B/97-98). Plus descriptif, moins spontanément tourné vers l'analyse, il comporte principalement des constats, des questionnements, et pas mal d'analyse de pratique, même si, à l'occasion, on y trouve aussi d'autres étapes telles que des prises de conscience. Il fournit donc de la matière pour l'écrit d'analyse et pour l'exercice de la CRÉ en général.

6.1.3. Un éclairage extérieur : des écrits de chercheurs

Des textes de chercheurs, proposés aux étudiants en parallèle de l'atelier, fournissaient un autre type de matériau pour l'exercice de la CRÉ. Quatre articles

étaient proposés d'emblée⁴², laissant aux étudiants toute liberté de les lire ou non ; d'autres textes étaient fournis comme compléments d'informations au moment de certaines consignes (par exemple autour des genres d'écrit) ; enfin, des livres extrêmement variés, tournant autour de l'écriture et disposés sur une table, étaient mis chaque jour à disposition des étudiants qui pouvaient les consulter pendant les pauses. Les étudiants avaient par ailleurs tout loisir de convoquer dans leur travail des textes et des auteurs de leur choix. L'écrit d'analyse devait faire des ponts entre différentes strates d'écriture, celle de l'atelier, celle du journal et celle de l'écrit d'analyse lui-même ; les étudiants pouvaient s'appuyer sur les auteurs pour alimenter l'analyse de leur écriture et de leur RÉ. Les écrits d'analyse montrent de très grosses différences entre les étudiants à cet endroit.

Quelques étudiants n'ont aucune référence d'auteur dans leur écrit d'analyse □ c'est le cas de Tessie, de Natan et d'Élise. Tessie et Elise semblent n'en avoir pas éprouvé le besoin, et cela n'empêche pas leur écrit d'analyse d'être fort riche. Natan, quant à lui, cite des auteurs dans son journal, mais pas dans son écrit d'analyse⁴³. Les auteurs fournissent fréquemment des sujets de réflexion aux étudiants, leur suggérant des thèmes qui seraient probablement passés inaperçus sans cela. Ils apparaissent dans des citations qui viennent illustrer de manière classique le propos de l'étudiant. Quelques thèmes semblent avoir résonné plus particulièrement et ressortent dans les écrits :

- L'écriture comme souffrante, angoissante ou non (EA-A/74-81; EA-B/45-48; EA-D41-51; EA-S/168-174; EA-Z/33-58);
- Le journal (tenue, fonction...) (EA-A/100-108; EA-C/36-37, 43-44; EA-E/110-112);
- Sens et rapport au corps: EA-B/102-106; EA-B/115-121);

⁴² Il s'agit de : Écrire : le désir et la peur (André, 1994), Le journal de bord du chercheur (Baribeau, 2004), L'écriture de la recherche mise en questions (Charmillot, Cifali et Dayer, 2006), Langage de l'ébauche : parole intérieure extériorisée (Grésillon, 2002).

⁴³ Il faut se souvenir que Natan a entièrement refait son écrit d'analyse au tout dernier moment, après avoir perdu sa première version.

- Lire ses écrits; être lu (EA-B/189; EA-B/217-220; EA-C/131-144; EA-O/52-58; EA-S/315-327);
- La discipline d'écriture pour la maîtrise (EA-C/114-117).
- Le RÉ (EA-K/35-45; EA-O/119-143);
- Les stratégies d'écriture (EA-O/144-180; EA-S/112-153; EA-S/174-188).

Les textes d'auteurs fournissent parfois des réponses aux questions que se posent les étudiants, ils confirment des constats et aident les étudiants à comprendre ou à assumer leurs stratégies d'écriture. Ils les rassurent aussi quant à certaines difficultés qu'ils rencontrent et que ces écrits leurs présentent comme étant normaux, c'est-à-dire inhérents à presque toute pratique d'écriture ; ainsi Olga, qui s'appuie sur André à propos de la peur d'écrire : « Il est donc admis que je ne sache pas ce que je m'apprête à écrire, je peux investir dans cette motivation toujours présente en moi sans que le contenu soit déjà clarifié » (EA-O/116-118). Ceci rassure Olga, la conforte dans la perspective d'oser davantage : « Cela me rassure. Et peut-être que de ne pas savoir me portera à prendre davantage de risques, sachant désormais que c'est parfois ainsi que se révéleront mes vérités profondes » (EA-O/126-128). Les écrits d'autrui fournissent également de quoi alimenter et étayer les étapes de théorisation des étudiants; ainsi Samia s'appuie sur le texte de Grésillon (2002) pour suggérer que le recours à l'informatique modifie le recours à la « parole intérieure extériorisée » (EA-S/149-151). Néanmoins, l'impact des écrits d'autrui dépend beaucoup de la rencontre qui s'opère entre les contenus des articles et les expériences des étudiants. Lorsque cette rencontre ne se fait pas, lorsque les propos d'autrui ne trouvent pas écho dans ce que vivent les étudiants, la CRÉ ne s'exerce guère au-delà du questionnement ou de la prescription.

Les écrits d'atelier, le journal d'écriture et les textes de chercheurs constituent donc le matériau principal sur lequel va s'exercer la CRÉ. On pourrait y ajouter l'écrit d'analyse, mais je présenterai celui-ci dans la partie concernant les déclencheurs de la CRÉ. À présent, nous allons voir où la CRÉ trouve à se déployer.

6.2. Des espaces favorables pour le déploiement de la CRÉ

Si la CRÉ a besoin d'un matériau à propos duquel s'exercer, il lui faut également des lieux de déploiement. Plusieurs espaces s'offrent pour cela, principalement l'écrit d'analyse, le journal de bord et les échanges qui suivent les pratiques d'écriture lors de l'atelier. L'écrit d'analyse est sans doute le terrain où la CRÉ s'approfondit le plus, puisque c'est justement sa fonction. Je ne m'y attarde cependant pas, car je le détaillerai dans la partie suivante, sur ce qui déclenche la CRÉ. Le journal d'écriture est un espace important aussi, nous venons de le voir. Reste les temps d'échange lors des ateliers d'écriture ; ceux-ci doivent revêtir certaines qualités pour que les échanges soient fructueux.

6.2.1. Une nécessité : la bienveillance

La bienveillance est une qualité classiquement reconnue de l'atelier d'écriture. Sa nécessité a été souvent rappelée au cours de l'atelier, ainsi que la signification du terme atelier, lieu de bricolage et d'expérimentation. La bienveillance favorise la fonction euristique de l'écriture, car celle-ci n'a de sens et de réalité que si l'étudiant se sent libre d'oser. Et cette liberté d'oser est requise au moment d'écrire, mais elle l'est également au moment de lire. Certains soulignent clairement cela, comme Karen, pour qui lire ses textes était un véritable défi: là, les conditions mises en place facilitent cette lecture des écrits et, pour Karen, « Sans doute cela a-t-il à voir avec le fait que ce soit accepté, su, dit, que nous partageons des écrits pas terminés » (EA-K/223-224).

Lorsque la bienveillance est installée et entretenue, le groupe devient alors un atout. Le groupe a un effet porteur pour de nombreux participants : « Le groupe m'apporte une force qui me propulse dans une mise en action qui passe de l'effort à quelque chose qui devient naturel, simple, facile à accomplir » (EA-N/61-62). Ce n'est pas seulement le groupe d'ailleurs, c'est aussi la bienveillance, évoquée dans le paragraphe précédent et qui anime le groupe : « J'ai vécu dans ces ateliers d'écriture une coopération autant avec le formateur qu'entre les membres. La solidarité,

l'entraide, le partage, la confiance et le respect mutuel des différences permetts selon moi d'accélérer le développement des compétences de chacun » (EA-N/69-72). Cette bienveillance appartient au groupe lui-même, car cette maîtrise en analyse des pratiques psychosociales les conduit souvent à s'exposer dans leurs pratiques ou leurs récits, mais elle est aussi tributaire, nous y reviendrons plus loin, de l'animateur. Betty souligne l'importance du climat de sécurité au sein du groupe permettant que les partages se fassent sereinement (EA-B/221-227). Le groupe a été pour elle un appui efficace. Le fait que ses collègues osent lire et partager, d'abord, mais aussi leur simple présence, le fait de partager une activité commune dans le silence : « Le simple fait d'être ensemble pour réaliser le même exercice me donnait une énergie supplémentaire pour aller de l'avant » (EA-B/238-239). Et pour Elise, l'atelier a en retour un effet sur le groupe : « À travers le jeu et les partages des écrits, nous avons eu accès à des parts de nous-mêmes et en tant que groupe, insoupçonnées » (EA-E/54-55). Ce climat de sécurité donne toutes ses vertus au groupe, il contribue à la mise en place d'une espace où la CRÉ peut se déployer.

6.2.2. *L'effet démultiplicateur du groupe*

Lorsque la bienveillance est là, le groupe devient un lieu de réception sécuritaire, il peut remplir pleinement sa fonction démultiplicatrice. Ainsi, Betty souligne combien les partages de ses pairs lui donnaient de l'élan (EA-B/238-239) et, en effet, la lecture en public semble apporter un effet démultiplicateur aux vertus de la pratique d'écriture en atelier, en termes de gain de confiance et de validation de soi, comme l'explique Olga : « Plus le temps avançait dans les ateliers plus j'avais envie de m'exposer et lire mes textes, je me sentais plus en contrôle et capable d'affirmer, à la fois les contenus mais aussi, les résonnances émotives et les formes littéraires expérimentées » (EA-O/55-58). Samia vit également cet effet démultiplicateur du groupe lors de la lecture, notamment en ce qui concerne la dimension émotive de l'écrit : « Lire nos textes à haute voix à d'autres personnes permettrait de rétablir un certain équilibre là où l'énergie, l'émotion était bloquée, condensée. Cela nous permet de vivre l'émotion et de lui faire prendre corps tout en apportant de la

distanciation » (EA-S/318-321). Karen vit quelque chose d'assez similaire lorsque la lecture lui révèle une émotion ou une profondeur, une qualité, qui lui avaient échappé au moment de l'écriture (J-K/89-93), ce qui la conduit à souligner l'importance de la lecture: « Étrange contraste entre le sentiment d'être à côté de la traque en écrivant, et d'être pile dedans en relisant » (J-K/101-102). On voit dans ce cas que l'atelier d'écriture est bien une activité de groupe, que ce ne sont pas seulement les écrits qui produisent leurs effets, mais également le partage des écrits. La lecture, le partage permettent parfois l'éclosion d'une émotion ou d'un apprentissage qui ne s'étaient pas donné d'emblée dans l'écrit. Cette lecture contribue à la fonction euristique de l'écrit.

Autre atout du groupe qui se confirme, l'ouverture à des pratiques et des points de vue différents. Ce n'est pas seulement la confiance ou l'élan ou encore l'émotion qui sont démultipliés, mais également les connaissances, les prises de conscience : « échanger ensemble cela est très éclairant » (J-S/172) selon Samia. Les interactions ou les échanges au cours de l'atelier viennent parfois attirer l'attention sur un aspect du RÉ et, ainsi, le révéler, voire le faire évoluer. Par exemple, suite à une question posée, Karen remarque : « Je ne m'étais pas aperçue que j'avais bel et bien ce souci d'écrire de manière à trahir le moins possible le réel, mais je crois que cette représentation de ce que devrait être une écriture réussie teinte effectivement mon rapport à l'écrit » (EA-K/238-241). Les échanges permettent aussi de s'approprier des idées fournies par d'autres, des stratégies employées par eux. Un des endroits où cela se produit concerne les modalités d'écriture d'un journal, où chacun évoque ses stratégies et peut reprendre celles d'autrui. C'est le cas de Anne qui, depuis l'atelier, « tente de n'avoir qu'un seul journal qui réunirait tout avec des entêtes et parfois des couleurs pour en distinguer les différents éléments » (EA-A/61-63) ou encore de Samia, qui reprend à son compte une suggestion de Fanny (J-S/246-248). Olga résume bien cet apport du groupe : « Nous travaillons parfois en petites équipes, je partage avec d'autres mes façons de voir l'écriture, les embuches, les difficultés, les bons coups, les stratégies, cela relativise mes blocages et atténue mes jugements

sur mes limites ou mes écueils, je ne suis pas seule à penser ainsi, j'allais dire à souffrir ainsi... Chacune apporte un regard différent, enrichit la discussion, nous mène vers de nouvelles prises de conscience » (J-O/436-441).

Lorsque les conditions sont réunies, les échanges entre pairs concrétisent un espace riche de déploiement de la CRÉ. Véritables mises en commun de ce qui est appris ou vécu, les temps de lectures et de retours sur ces lectures créent un effet d'entraînement, de démultiplication. Les retours, nous l'avons vu, incluent toutes les étapes de la CRÉ. Toutefois, la taille du groupe ne permettait pas que tous s'expriment systématiquement et ce sont, hélas, le plus souvent les mêmes participants qui ont les retours les plus variés, les plus riches et qui ont recours à toutes les étapes de la CRÉ⁴⁴. Quelques participants sont restés assez discrets durant ces temps d'échange. À présent, après avoir présenté les espaces favorables au déploiement de la CRÉ, je vais aborder ce qui la déclenche, ce qui invite à sa mise en route.

6.3. Des déclencheurs de la CRÉ

Assez logiquement, on retrouve deux déclencheurs principaux pour la CRÉ, qui sont les consignes de l'atelier et l'écrit d'analyse. En revanche, j'avais fait le choix pour cet atelier de laisser les participants faire leurs propres découvertes, de ne pas expliciter à l'avance la visée didactique de chaque consigne et de n'intervenir que pour compléter ou préciser ce qui se dit; dans ce cas précis, l'animateur n'était donc que peu déclencheur direct⁴⁵ de la CRÉ et je ne l'ai donc pas détaillé comme déclencheur. Ces deux déclencheurs n'opèrent pas de la même façon et ne produisent pas les mêmes effets. Les consignes d'atelier agissent dès le début de l'intervention, ce sont des déclencheurs d'écriture et de la CRÉ, elles sont en quelque sorte en

⁴⁴ Hormis Natan, qui a un écrit d'analyse assez pauvre sur ce plan alors que ses interventions orales sont très riches et variées, on retrouve dans les échanges verbaux ceux qui ont également des écrits d'analyse assez riches en termes d'étapes de la CRÉ.

⁴⁵ Je précise direct, car il intervient bien évidemment par le biais des consignes et, nous le verrons, par son attitude, mais on parlerait alors plutôt d'une influence que d'un déclenchement...

première ligne, pouvant avoir un effet spécifique ou non. Elles fournissent également du matériau pour la CRÉ. L'écrit d'analyse, par sa fonction et par son positionnement, occupe quant à lui une place particulière dans le déploiement de la CRÉ. Voici leurs particularités.

6.3.1. La diversité des consignes d'écriture : une sollicitation non spécifique

Les consignes de l'atelier d'écriture ont différentes vocations. Initier des écrits et apprivoiser l'écriture, découvrir de nouveaux outils, expérimenter différentes manières d'écrire, de nouvelles stratégies, amener les étudiants, à travers des expérimentations, à réviser certaines de leurs conceptions de l'écriture et, enfin, solliciter la CRÉ. Cette sollicitation de la CRÉ se fait de différentes façons.

En premier lieu, la diversité même des pratiques d'écriture va permettre un certain recul par rapport à l'écriture; nous avons évoqué la distanciation et le discernement dans la section sur la mise en mouvement du RÉ, avec des étudiants qui identifient et s'approprient leurs stratégies d'écriture. Chaque expérience d'écriture est un matériau pour la CRÉ, mais c'est aussi l'occasion d'un vécu ayant une résonance pour chacun et cette résonance singulière devient un déclencheur pour la CRÉ. Prenons le récit d'une séquence de vie à la troisième personne⁴⁶; la visée de l'exercice est de montrer que changer de posture peut apporter une distanciation par rapport à l'expérience relatée, mais que, paradoxalement, cette distanciation peut créer un rapprochement vis-à-vis de certains vécus. C'est ce que pointe Olga, par exemple : « Moi, ça me permet de me révéler à moi-même. J'ai construit ça à l'inverse d'un conte traditionnel, c'est-à-dire que ça m'a permis de me rapprocher de plus en plus de l'histoire vraie, en sortant de mon conte de fées où tout est beau, léché » (NA1/503-505). On est bien là dans une sollicitation spécifique, en lien direct avec l'intention de la consigne. En revanche, Natan observe à l'occasion de cet exercice qu'il applique déjà certains apprentissages faits la veille (notamment la

⁴⁶ Il s'agit de choisir une séquence de vie signifiante et d'en faire le récit en commençant par « Il était une fois... », donc l'imparfait et à la troisième personne, bien que l'on parle de soi.

recherche de « sauts » dans le récit) et il fait un parallèle avec des niveaux d'apprentissage: « Ça m'a fait penser aux niveaux d'apprentissage définis par Maletto : sémantique (tu comprends les mots), figural (on associe ce qu'on a appris à un aspect) et comportemental (quand ça devient automatique). Passer d'un apprentissage théorique, expérientiel comme on a fait, et se rendre à un niveau comportemental en deux, trois jours, sans lecture, sans révision, pour moi c'est une réussite majeure » (NA1/520-525). Cette fois, le déclenchement de la CRÉ n'est pas en lien direct avec la visée de la consigne, mais elle est l'occasion d'une mise en pratique, d'un vécu, et c'est ce vécu qui déclenche une mise en route de la CRÉ, sans lien direct avec la visée de la consigne de départ.

6.3.2. *Une sollicitation spécifique et explicite de la CRÉ*

Il existe également des consignes qui sollicitent directement et explicitement la CRÉ par leur format et leur intention. Deux des consignes employées sont nettement de cette nature : l'exercice sur les genres d'écrits et celui sur les stratégies d'écriture.

L'exercice visant à identifier les caractéristiques d'un genre textuel atteint assez bien son but, du moins dans une perspective immédiate et directe. Si l'on compare les résultats des observations des étudiants avec les caractéristiques énoncées par Chartrand, Emery-Bruneau et Sénéchal (2015), on voit qu'une grande partie des *items* sont nommés, même s'ils sont, bien sûr, beaucoup moins précis et détaillés que chez ces chercheuses. On retrouve ainsi des *items* qui relèvent des caractéristiques communicationnelles (*Ibid.*, p. 5), telles que l'intention de communication, les contraintes ou le destinataire, d'autres qui relèvent des caractéristiques textuelles (*Ibid.*, p. 6), comme la structure ou les temps verbaux, quelques éléments d'ordres sémantique (*Ibid.*) comme le champ lexical et d'ordre grammatical (*Ibid.*), tels que les phrases ou la ponctuation, ainsi que des caractéristiques graphiques (*Ibid.*, p. 7), comme la mise en page ou le graphisme. Les échanges qui suivent l'exercice concernent également la notion de genre textuel, avec

des questions (NA2/267-268) ou élargissent le point de vue, comme Natan qui évoque son rapport à la consigne et son « auteurisation » ou encore qui compare les exercices d'écriture à des entraînements sportifs où l'on décortique le geste pour l'automatiser et en améliorer le contrôle (NA2/271-273). Au-delà du travail sur le genre textuel, les écrits servant de support s'avèrent déclencheurs de prises de conscience parfois personnelles (EA-O/74-94).

L'exercice portant sur l'identification des stratégies de réécriture vient également solliciter directement la CRÉ, puisqu'il place celle-ci au cœur même de l'exercice. Les étudiants repèrent assez bien leurs stratégies de réécriture et les manœuvres de bases sont bien évoquées (ajouter, ôter, remplacer, déplacer). Les stratégies employées varient considérablement selon les personnes, certaines étant peu adaptées pour l'écriture d'un texte long comme le mémoire (par exemple commencer par une réécriture phrase par phrase avant d'avoir évalué la pertinence de l'ensemble). La parole intérieure est sollicitée à travers le fait de se poser des questions; il est aussi question du destinataire, à prendre en compte, de vérifier l'intention de communication, de laisser décanter avant de reprendre le texte, etc. Lors des échanges, certains évoquent des stratégies pertinentes, que plusieurs reprennent à leur compte; par exemple Fanny explique : « Sur un long texte, je relis mes paragraphes ou mes parties, je regarde ce que ça dit, sans jugement, juste identifier ce que je dis réellement et je leur donne un sur-titre. Si je n'arrive pas à donner un titre c'est que quelque chose ne va pas. Le titre me sert à refléter ce qui est vraiment dit » (NA2/350-353). Louis expose ainsi sa stratégie : « À l'écriture, je me mets en mode rédaction, en privilégiant l'idée, sans m'occuper de la précision, des fautes, etc. Ensuite je me mets en mode édition » (NA2/354-355).

Sur ces deux exemples d'exercices, on voit bien une sollicitation très directe de la CRÉ, puisque la consigne est précisément d'identifier comment on s'y prend pour écrire, de saisir des stratégies, stratégies d'écriture dans le premier cas et de réécriture dans le second. L'atelier d'écriture était d'ailleurs conçu avec une

évolutivité allant vers des pratiques plus élaborées et plus didactiques sur la fin du deuxième atelier. Je reviendrai sur ce choix dans les limites de l'atelier, mais on peut déjà dire que placer des exercices plus exigeants sur le plan cognitif en toute fin d'atelier (lui-même placé en fin de session et fin d'année scolaire) a posé problème en raison de la fatigue qui commençait à se faire sentir.

6.3.3. *L'écrit d'analyse, une sollicitation multiple de la CRÉ*

L'écrit d'analyse vient en fin d'intervention; il permet ainsi une synthèse, une mise en lien de tout ce qui a été expérimenté, vécu, appris, transformé par les diverses étapes de l'intervention, tout en fournissant par sa rédaction même un terrain d'expérimentation supplémentaire. De ce fait, il va proposer une diversité de sollicitations.

En premier lieu, on observe une sollicitation de la CRÉ qui correspond à l'intention spécifique de l'écrit d'analyse, qui épouse un regard global, panoramique, sur l'écriture ou le RÉ. C'est ce que résume Zoé: « La rédaction de ce travail m'a permis de poser un très utile regard sur mes pratiques d'écriture. De concrètement identifier mes habitudes ancrées, mes sentiments avant et lorsque j'écris, mes ressentis corporels en lien avec les productions écrites quelles qu'elles soient » (EA-Z/186-189). De même Samia conclut : « Suite à l'atelier, mon regard sur l'univers de l'écriture s'est élargi et ma curiosité à son sujet s'est agrandie. Je vois l'écriture comme un espace plus libre, vaste, riche, complexe et subtil » (EA-S/358-389). Samia a avancé dans la connaissance de sa propre écriture et cette évolution relève d'abord d'une attitude, d'un regard réflexif qu'elle porte maintenant sur l'écriture (ce qui était un des objectifs de l'atelier : développer une CRÉ) ; elle y associe également un gain de liberté et de plaisir, deux choses que je crois reliées ici. C'est une des fonctions de l'écrit d'analyse, rassembler et synthétiser, mais avant cela, nommer, souligner et, ce faisant, valider des évolutions dans l'écriture et le RÉ. Ce n'est pas véritablement l'écrit d'analyse qui est déclencheur, il ne fait que reprendre une évolution déjà enclenchée, nommer un changement observé ou en cours, mais il

participe néanmoins au déclenchement de la CRÉ puisqu'il le prolonge; ce repérage des évolutions fait partie du processus de la CRÉ et me semble contribuer à les valider et les ancrer, à les intégrer.

Ensuite l'écrit d'analyse est en lui-même un déclencheur lorsqu'il est le siège d'un apprentissage ou d'un changement, d'une mise en route de la CRÉ. Ce déclenchement s'inscrit parfois dans l'intention de départ de l'écrit d'analyse, qui est de faire une synthèse et qui demande donc un travail de révision. Ce dernier est presque absent pendant l'atelier; même si on y a expérimenté et identifié des outils ou des stratégies de révision des textes, les écrits d'atelier sont peu retravaillés et les outils de révision sont peu employés pendant l'atelier. L'écrit d'analyse permet cette application des outils de révision de l'écrit. Ainsi Anne rapporte : « retravailler vraiment un texte long, je n'avais jamais vraiment eu à le faire. Je suis contente de ces nouveaux outils et je me sens plus capable, sachant quoi regarder, de produire un travail de longue haleine cohérent » (EA-A/86-88). L'écrit d'analyse est l'occasion d'expérimenter les outils abordés lors de l'atelier; il impose un format qui se rapproche de ce que les étudiants ont et auront à produire durant leur parcours de Maîtrise et permet à Anne de s'observer dans l'application de ces outils. L'écrit d'analyse est ainsi un lieu de synthèse; il prolonge un processus de renouvellement qui peut être déjà enclenché mais qui n'est pas toujours parvenu à son terme. Par exemple, dans l'écrit d'analyse de Karen, on a vu de magnifiques déroulement de la CRÉ, passant d'une observation de départ à de la théorisation. Dans certains cas, cette réflexion était déjà menée dans le journal, mais parfois, c'est bien l'écrit d'analyse qui permet à la réflexion d'aller à son terme. Un exemple assez proche de cela se trouve dans l'écrit d'Olga, qui pointe également une évolution importante dont elle prend acte à la toute fin de son travail d'analyse, mettant en dialogue ses différents écrits à différents moments de l'intervention. Voici ce qu'elle écrit :

Je relis mon journal en date du dimanche 8 mai et voici ce que j'écrivais : *Je sens bien que mon éparpillement nuit à la paix d'esprit pour écrire, trop de tâches simultanées me détournent de cette concentration nécessaire à l'écriture.*

Eh bien non, je ne pense plus ainsi, il est temps que j'accepte de travailler comme je le fais et reconnaître que je réussis toujours à livrer la marchandise, selon cette organisation qui est mienne. Quand vient le temps d'écrire, je ne suis pas éparpillée, avant mon esprit est agité, mais c'est ma méthode et elle s'avère efficace. » (J-O/583-589)

En l'espace d'un mois, son attitude quant à ses manières d'écrire s'est inversée, passant d'une appréciation négative à une appropriation pleine et très positive de ses stratégies d'écriture. Cela souligne qu'il y a d'abord une prise de conscience de ces dernières, avec une tendance à les rejeter et vouloir les changer ; puis, au fil de la pratique et de l'observation de ce qui en ressort, trouvant son aboutissement dans la rédaction de l'écrit d'analyse, on voit une volte face d'Olga, s'appropriant et validant ces stratégies qui lui semblaient au départ inadéquates. C'est pour moi un superbe exemple d'une CRÉ qui grandit, se met à l'œuvre et transforme radicalement une partie du RÉ. On prend la mesure, dans ce cas précis, du rôle joué par l'écrit d'analyse, qui permet de revenir sur un premier niveau de réflexion □ issu du journal d'écriture □ et, d'une certaine façon, de le mettre à l'épreuve. Autrement dit, d'aller voir si une première analyse résiste à l'épreuve des faits et d'une observation plus rigoureuse. C'est autant la fonction de l'écrit d'analyse, opérer une synthèse de ce qui s'est expérimenté et transformé au cours de l'intervention, que sa position dans le temps, arrivant au terme de l'intervention, qui permet cet aboutissement. On constate aussi que la CRÉ concerne en premier lieu les dimensions conceptuelle et praxéologique, mais qu'elle peut aussi avoir une action qui se prolonge dans la sphère affective, comme c'est le cas pour Olga ci-dessus.

À l'issue de ce parcours d'analyse, et dans l'optique d'objectiver plus nettement l'interrelation entre recherche, pratique et formation déjà très présente dans cette thèse, les résultats peuvent se prolonger par des recommandations en vue de l'élaboration d'un dispositif d'accompagnement de l'écriture des étudiants à l'université.

7. RECOMMANDATIONS

L'ensemble des résultats ouvre des perspectives et permet des recommandations (Paillé, 2007) en vue de l'élaboration d'un dispositif d'accompagnement de l'écriture auprès d'étudiants en milieu universitaire. Il s'agit bien de recommandations et non de prescriptions (Charlot, 1995), puisqu'elles doivent s'adapter aux réalités du RÉ des participants, se soumettre aux contraintes et aux buts du contexte où s'inscrit l'intervention envisagée. Ces recommandations s'appuient sur les axes investis pour l'intervention, qui se confirment prometteurs, sur les résultats obtenus, mais aussi sur ce qui a fait défaut dans le dispositif.

La première recommandation n'est que la confirmation de l'intérêt d'un atelier d'écriture de loisir didactisé en formation, déjà montrée par Lafont-Terranova (2008, 2009, 2014a, 2014b) ; ainsi qu'elle le souligne, didactiser l'atelier d'écriture de loisir c'est associer une visée didactique à des situations d'écriture conçues pour donner envie d'écrire (2014a). Il s'agit donc de concevoir des consignes d'écriture qui peuvent être ludiques, personnelles ou littéraires dans leur essence, générant plaisir d'écrire □ voire amour de l'écriture □ tout en donnant à vivre à l'étudiant une expérience d'écriture qui ébranle et élargit ses conceptions de sens commun, qui renouvelle ses stratégies habituelles d'écriture, qui sollicite sa réflexivité sur son écriture ou sur son RÉ tout en lui fournissant des espaces pour que cette réflexivité puisse se déployer. Autrement dit, de réaliser des pratiques d'écriture susceptibles de mettre en mouvement dans ses trois dimensions □ conceptuelle, praxéologique et affective □ le RÉ des étudiants.

Concrètement, cela implique, avant d'élaborer le dispositif, d'étudier le RÉ des participants □ leurs conceptions, ce qui caractérise leurs pratiques de l'écrit, les difficultés qu'ils rencontrent ou le plaisir qu'ils y prennent □ en s'inspirant de ce qui a déjà été écrit sur le sujet, comme dans les travaux de Reuter (2004) ou Delcambre et Reuter (2002b) et, surtout, en questionnant les participants au préalable sur ces divers points de leur RÉ. Ensuite, deux types de recommandations émergent, les unes concernant les contenus du dispositif (consignes, écrits à produire) et sa structure, les autres concernant l'animation et l'animateur.

7.1. Structure et contenus du dispositif

L'organisation de l'atelier est bien sûr tributaire de l'institution où il prend place, mais il pourrait être réparti en au moins trois parties (ou plus lorsque c'est possible). Ceci permet la production de versions intermédiaires des écrits, avec des retours sur celles-ci, des précisions sur les travaux à produire, comme des présentations d'extraits d'un journal d'écriture en cours de rédaction, car celui-ci peut être quelque chose d'assez abstrait pour certains participants. Le format en deux fois trois jours n'a pas favorisé ce travail intermédiaire et cela se sent à l'arrivée (travail de réécriture insuffisamment investi, journaux d'écriture tâtonnants ou hors-sujet). Concernant les travaux à produire, je me suis appuyé sur les expérimentations de Lafont-Terranova (2014a) qui, outre les écrits d'atelier, demande deux types d'écrits aux étudiants : un journal d'écriture et un « dossier génétique », lui-même librement inspiré du portfolio proposé par Vanhulle (2002). Quel que soit le format retenu et le nom donné aux produits finaux, le croisement entre des écrits créatifs (écrits d'atelier), un écrit narratif et réflexif (le journal d'écriture) et un écrit d'analyse articulant le tout confirme sa pertinence pour amener l'étudiant à observer sa propre écriture, à en analyser les modalités tout autant que le rapport qu'il entretient avec elle; il contribue également au passage d'une écriture de loisir, personnelle, à une écriture de recherche, plus académique. Toutefois, il semble que ce passage est également favorisé par des modalités d'évaluation appropriées. On ne peut inciter les étudiants à oser, à expérimenter d'autres stratégies d'écriture que celles qu'ils maîtrisent habituellement ou à questionner leurs conceptions de l'écriture sans leur fournir les conditions pour s'expérimenter sans risque et sans pénalité au cas où le résultat n'est pas conforme aux attentes. Comment évaluer alors, ou quoi évaluer? On peut donner la priorité à l'investissement de l'étudiant, à sa progression et, pour cela, des retours sur des versions intermédiaires paraissent une bonne option.

Concernant les consignes, nous avons vu qu'elles associent plusieurs objectifs. D'une manière générale, la diversité des consignes s'avère un facteur déterminant pour permettre aux participants de s'approprier leurs stratégies d'écriture ou pour en expérimenter de nouvelles, pour vivre des situations d'écriture tantôt

légères et gratifiantes, tantôt confrontantes. Ensuite, un des objectifs touche la dimension affective : donner aux étudiants le goût de l'écriture, leur permettre d'apprivoiser celle-ci, d'y trouver du plaisir et, dans la mesure du possible, d'apprendre à aimer l'écrit. On a vu l'importance de consignes très ludiques pour cela, capables de dédramatiser un RÉ trop empreint de peurs; le plaisir en est un élément clé et des consignes comme le texte écrit à deux à partir d'une liste de mots qu'on a laissé jaillir ou comme les cadavres exquis remplissent cette fonction. Mais cela ne suffirait sans doute pas et certaines pratiques d'écriture, par leur structure même, aident à faire émerger un contenu dont l'étudiant ne se serait *a priori* pas cru capable; ce sont la découverte, la surprise et la fierté de ce que l'on a écrit qui produisent un effet de mise en confiance, de validation. Plusieurs consignes jouent bien ce rôle, comme les instantanés de la mémoire, vignettes du passé rédigées au présent et témoignant d'une intimité racontée à la deuxième personne du singulier, comme le déploiement d'une phrase⁴⁷ révélateur d'automatismes d'écriture souvent approximatifs et, par contraste, de ce qui git sous ces automatismes et attend d'être révélé; on peut y ajouter le récit d'une tranche de vie signifiante, présenté sous la forme d'un conte, à la troisième personne du singulier et à l'imparfait. On arrive progressivement à un plaisir issu d'une aisance qui fait de l'écriture un jeu, mais aussi d'une écriture performante, c'est-à-dire une écriture dont l'étudiant est fier, soit pour son esthétique, soit par ce qu'elle révèle et transmet, par la manière dont elle atteint son but. Il y a alors nécessité d'une progression dans l'atelier, d'une évolutivité des consignes allant vers du plus élaboré, du plus signifiant.

La didactisation va ainsi prendre une place de plus en plus grande, tout en essayant de maintenir le plaisir. Sur ce plan, mon intervention n'a pas été pleinement satisfaisante; en premier lieu, il a manqué une attention et une place plus grandes accordées à la réécriture, à la révision du texte. Celle-ci est arrivée en fin d'atelier, par une pratique d'écriture placée sur le même plan que les autres, alors qu'elle aurait sans doute dû se glisser progressivement au sein des autres consignes, avec la

⁴⁷ Remplacement des mots clés de la phrase par leur définition, mais une définition personnelle et circonstanciée, provisoire aussi...

production de plusieurs versions, du moins pour quelques textes. Des recherches ont montré l'intérêt du travail de révision des textes et de sa mise en valeur (Falardeau et Grégoire, 2006; Lafont-Terranova, 2014b), mais le format du dispositif et le choix de privilégier une grande diversité de consignes ne m'ont pas permis d'exploiter tout le potentiel de ce travail de révision des écrits. Ensuite, la didactisation des consignes a parfois manqué de précision : la présente recherche est aussi l'observation de ma propre pratique d'animation d'atelier et je constate une limitation dans l'évolution des consignes par manque de connaissances didactiques. Par exemple, bien que j'ai pris soin avant l'atelier d'étudier le concept de genre textuel, je ne le maîtrisais pas suffisamment pour tirer tout le profit de la pratique qui lui a été consacrée; il en va de même pour l'exercice portant sur la distinction récit/discours. Pouvoir créer des situations d'écriture susceptibles de générer un certain plaisir, de produire des écrits porteurs, mais aussi de susciter des apprentissages ou des questionnements sur l'écriture, puis en extraire toute la connaissance qu'elles rendent disponible, cela réclame à la fois des bases didactiques, de la créativité et une expérience d'animation d'atelier d'écriture. En effet, la consigne d'écriture doit viser le plaisir, la production d'un écrit qui soit gratifiant ou stimulant pour l'étudiant, mais aussi la réalisation d'une rencontre, d'une friction entre ce que révèle cet écrit et les conceptions en place chez l'étudiant, conformément à ce que recommande Jodelet (2006) pour faire bouger une représentation. Ceci nécessite également la réflexivité de l'étudiant sur sa pratique, autrement dit, une sollicitation de la CRÉ.

7.2. La CRÉ

Amener les étudiants à poser sur leur pratique d'écriture et sur leur RÉ un regard réflexif, autrement dit à mobiliser leur CRÉ, confirme tout son intérêt pour mettre en mouvement le RÉ. Pour les étudiants, la CRÉ se présente comme un outil méthodologique qui remplit deux fonctions principales : d'une part elle révèle et objective les changements déclenchés autrement que par son entremise, d'autre part elle agit comme un levier, elle est un instrument même de changement. Inviter l'étudiant à observer, décrire ou questionner ses pratiques d'écriture ou ce qu'elles lui

donnent à vivre est donc toujours d'actualité, toujours pertinent. Cela se justifie même pour des consignes ludiques ou en apparence anodines; par exemple, les exercices type cadavres exquis peuvent matérialiser de manière très légère la fonction euristique de l'écriture, tandis que les écrits avec des variations de posture du narrateur montrent que celles-ci produisent des contenus différents, que la mise à distance de l'expérience peut, paradoxalement, permettre l'émergence de contenus plus intimes. Il en va de même pour le journal d'écriture : il est judicieux d'inviter l'étudiant à observer toutes ses pratiques d'écritures, ce qu'il en apprend comme ce qu'il en a aimé ou ce qui lui a posé problème. Soutenir la rédaction du journal aurait favorisé cette réflexivité et cela a un peu fait défaut dans l'intervention. Pour l'étudiant, la CRÉ apporte donc une opportunité de validation ou de renouvellement de son RÉ, ce qui contribue à un apprentissage en continu de l'écriture.

Pour l'animateur d'atelier, la CRÉ est également un outil méthodologique intéressant. En premier lieu elle lui permet de mieux orienter ses consignes, d'en ajuster la portée didactique. La portée didactique d'une consigne peut avancer masquée, comme pour les cadavres exquis, ou à découvert, comme pour les consignes sur les genres textuels ou sur les stratégies de révision du texte. Pour ces dernières, la sollicitation de la CRÉ est intrinsèque à la consigne, mais elle réclame néanmoins une attention et un accompagnement particulier pour en extraire toute la substance, toute la portée formatrice. Les compétences didactiques de l'animateur vont lui permettre de solliciter la CRÉ par des consignes ajustées pour cela, mais aussi par des questions orientant la réflexion des étudiants lors des échanges qui suivent la lecture des textes, par une meilleure exploitation des ressources offertes par les écrits produits. On peut garder à l'esprit que, pour se déployer, la CRÉ réclame du matériau sur lequel s'exercer, des espaces favorables à son déploiement et des déclencheurs. Les écrits d'atelier, le journal d'écriture et, éventuellement, les écrits d'autrui constituent le matériau; l'atelier, avec les échanges et retours suivant les pratiques, ainsi que l'écrit d'analyse constituent les espaces de déploiement; la didactisation des consignes, l'écrit d'analyse et les retours de l'animateur □ ou des pairs □ constituent les principaux déclencheurs.

Enfin, la modélisation de la CRÉ fournit une grille de lecture et un indicateur intéressant pour estimer avec quelle amplitude la CRÉ est effectivement sollicitée, pour évaluer de manière simple et directe le caractère plus ou moins dynamique du RÉ, pour visualiser si celui-ci est en transformation ou pas, même si cela ne préjuge pas du contenu de cette transformation. Mais le rôle de l'animateur ne se cantonne pas aux consignes et l'animation même de l'atelier joue un rôle important dans les changements observés.

7.3. Animation de l'atelier

A propos du terme « atelier » d'écriture, Guibert insiste sur la notion de « bricolage » de l'écriture qui s'y associe (2003, p. 25). Et de fait, il faut s'attacher à ce que l'atelier d'écriture demeure un espace d'expérimentation. Cela relève majoritairement de l'animateur, de sa façon d'amener les consignes comme des déclencheurs d'écriture, mais aussi de sa façon d'accueillir les écrits produits. On peut insister sur le fait que la consigne n'est qu'un déclencheur, sur la probabilité que l'un des participants ne suivent pas la consigne, sur la fidélité possible à ce qui émerge plutôt qu'à ce qui est attendu (à condition, idéalement, que cela soit vu et assumé par celui qui s'écarte du cadre). Mais cela implique également d'accueillir les textes qui paraissent hors consigne avec le même intérêt que ceux qui s'y inscrivent fidèlement. De telles situations sont l'opportunité de comparer les effets que produisent différentes manières de traiter la consigne et de mieux identifier les choix possibles en termes de stratégies d'écriture. La bienveillance de l'animateur s'objective lors de ces moments d'accueil des écrits, dans sa capacité à faire d'un traitement erroné ou très libre de la consigne une situation d'apprentissage. Mais elle se manifeste également de façon plus discrète, pour ne pas dire invisible, dans sa posture intérieure, sa réelle curiosité envers ce que produit ou traverse l'étudiant, une forme d'empathie qui permet à l'animateur d'accompagner efficacement l'étudiant dans l'assomption de ses écrits. Cette dimension peu visible de l'animation se situe également dans la façon qu'a l'animateur d'être moteur de son atelier, dans le maintien d'un rythme, d'un intérêt, une attention portée à la dynamique du groupe des

participants; tout cela matérialise la passion et l'engagement de l'animateur, facteurs susceptibles de contribuer à faire évoluer la dimension affective du RÉ. Pour les étudiants, toute pratique permettant ou favorisant l'installation d'un état intérieur propice à l'écriture apparaît intéressante, qu'il s'agisse de méditation ou de toute autre approche. Certaines conditions contribuant à cette attitude intérieure sont reproductibles : entraînement à la lenteur et à une qualité d'attention, exercice de la créativité par des types d'écrits adéquats.

Par ailleurs, la bienveillance et la confiance sont aussi des éléments qui vont aider l'étudiant à accueillir les changements d'ordre identitaire qui peuvent se présenter pour lui. Il ne s'agit nullement de rechercher cette implication identitaire, ni de s'ériger en psychothérapeute, mais la composante identitaire qui traverse toutes les dimensions du RÉ induit *de facto* la probabilité de cette implication dans les changements déclenchés par l'atelier. La bienveillance maintenue au sein du groupe, la qualité de présence de l'animateur, l'insouciance et la curiosité teintant l'animation constituent un cadre aidant l'étudiant à accueillir ce qu'il peut éventuellement y avoir de confrontant dans les prises de conscience et les changements occasionnés.

La présente recherche a un caractère exploratoire, elle met en relief des changements du RÉ, changements observés et moyens pour amener ces changements, mais elle ne montre pas comment ceux-ci s'incarnent par la suite dans le parcours de l'étudiant, ni si ces changements sont durables. Néanmoins, la nature des changements concernant le RÉ, touchant les trois dimensions et impliquant la composante identitaire, suggère bien que les transformations du RÉ contribuent à un changement de l'écrit lui-même, ont un retentissement sur les pratiques d'écriture, que ce soit par les changements concernant les dimensions praxéologique et conceptuelle (élargissement des perspectives d'écriture, distanciation et meilleur discernement des stratégies d'écriture) ou par les changements touchant la dimension affective (le plaisir comme moteur de l'écrit, la démultiplication de la confiance et de la validation de soi, l'acquisition d'une autorité dans l'écriture).

CONCLUSION

Au moment de conclure cette recherche, je retrouve comme fil conducteur ce qui l'a guidée et modelée, c'est-à-dire le statut du praticien-chercheur et le format de la RI. Ces caractéristiques teintent en effet les trois temps de cette conclusion; le premier temps expose les limites observées, tandis que le second temps présente une synthèse des résultats, en souligne les traits les plus signifiants. Dans un troisième temps, je souligne la façon dont cette recherche s'inscrit dans une interrelation entre recherche, pratique et formation, puis j'ouvre sur les prolongements éventuels qu'elle suggère. Mais commençons par en pointer les limites.

Mener une RI (Duchesne et Leurebourg, 2012) constitue un double défi, du fait d'une structure avec un versant intervention et un versant recherche, les limites observées à l'issue de ce parcours de recherche en témoignent. Les premières limites sont inhérentes à l'intervention, avec un format en deux fois trois jours qui ne favorisait pas la récursivité nécessaire; ainsi il a manqué un travail de familiarisation avec les exigences du journal d'écriture et une place plus grande aurait pu être accordée au travail de révision des textes, notamment avec la production, la révision et l'étude comparative de versions intermédiaires des écrits produits lors de l'atelier. Avec également un nombre de participants qui ne permettait pas leur sollicitation systématique et a laissé la possibilité aux moins aventureux d'entre eux la possibilité de rester dans l'ombre du groupe. De plus le contexte où prend place l'intervention, à savoir la maîtrise en étude des pratiques psychosociales à l'UQAR, comporte une majorité d'étudiants en reprise d'études, déjà engagés de longue date dans une pratique professionnelle. De ce fait, leur RÉ est probablement différents de celui d'étudiants placés dans la continuité d'un parcours académique. Ensuite, cette maîtrise favorise, voire préconise des écrits en première personne (Boutet, 2016; Gomez, 2016), très impliqués, tant pour la production de données (récits de pratique par exemple) que pour les écrits académiques (mémoires); les exigences de ce type

d'approche sont assez différentes de celles plus communément requises dans des approches académiques soucieuses d'objectivité et qui bannissent le « je » (Charmillot, Cifali et Dayer, 2006). Cependant, la prise en compte de la spécificité du contexte est apparente dans l'opérationnalisation de la recherche, les principes de travail sont exposés dans les recommandations et détaillés dans la description de l'atelier, ce qui fournit des indices solides sur les adaptations éventuellement nécessaires pour un autre contexte.

D'autres limites concernent quant à elles le versant recherche et sont notamment d'ordre méthodologique. L'analyse s'est appuyée sur ce que les étudiants rapportent de leur RÉ et il n'y a pas eu de véritable confrontation avec des éléments de leur RÉ qui auraient pu s'observer dans leurs pratiques ou se déduire d'une analyse plus formelle de leurs écrits; autrement dit, il n'y a pas eu de mise en dialogue entre ce qu'ils pensent faire et ce qu'ils font, entre comment ils disent écrire et comment qu'ils écrivent réellement. Mais mener une telle confrontation aurait constitué une toute autre recherche. Par ailleurs, je me suis attaché à identifier la mise en mouvement du RÉ dans le temps réel de l'intervention et cela ne préjuge pas de la stabilité sur la durée des changements observés. Des questionnaires complémentaires ont été adressés aux participants à distance dans le temps, mais les retours sont à ce jour insuffisants pour pouvoir en tirer profit.

Enfin, concernant le choix d'une analyse en mode écriture, on peut rappeler avec Paillé et Mucchielli que « la validité du travail d'analyse par l'écriture peut sembler problématique par rapport aux procédures plus classiques et apparemment plus systématiques de codification, classification, dénombrement » (2012, p. 184). Cette éventuelle critique est cependant atténuée par une description rigoureuse et détaillée de ma méthodologie d'analyse, par la récurrence des strates d'écriture, jusqu'à stabilisation, et par la récursivité des opérations entre données et analyse. Je reprendrai d'ailleurs ces mêmes auteurs à propos de la rupture épistémologique indispensable à l'activité scientifique et qui serait permise par des opérations de

codification ou « par l'isolement d'unités de signification » (*Ibid.*, p. 185). Pour Paillé et Mucchielli, « rien n'indique que cette rupture ne puisse s'opérer par le biais d'une activité textuelle continue » (*Ibid.*). De plus, ce qui m'intéresse ici est bien « la compréhension des phénomènes à l'étude » (*Ibid.*, p. 189) et les choix méthodologiques opérés, malgré leurs restrictions, me semblent servir cette compréhension.

Malgré les limites exposées ci-dessus, il n'en demeure pas moins que, pour un praticien-chercheur (De Lavergne, 2007), la RI constitue un outil de recherche rigoureux et extraordinaire par sa façon d'articuler pratique et recherche. Les connaissances scientifiques fournissent des inducteurs appropriés pour l'élaboration de l'intervention tandis que cette dernière devient le creuset d'où émergent de nouvelles compréhensions. Ce fut le cas pour la présente recherche. Ma pratique d'animateur d'ateliers d'écriture me laissait entrevoir des changements chez les participants, mais ces changements n'étaient pas clairement identifiés. M'engager dans cette recherche m'a mis en lien avec la notion de RÉ et avec la perspective de solliciter chez les étudiants une attitude réflexive envers leur écriture, autrement dit une CRÉ. Ces deux notions ont éclairé ma pratique, elles ont nourri et orienté l'intervention. En retour, à travers ce qu'elle a mis en mouvement, celle-ci s'est révélée prodigue d'enseignements.

En premier lieu s'est révélé un RÉ riche et surtout vivant. Les résultats ont permis d'en préciser certaines dimensions, d'en détailler des nuances, comme pour les dimensions affective et conceptuelle. Ils ont également permis de mieux en cerner la teneur exacte, comme pour la dimension praxéologique⁴⁸. Celle-ci regroupe ce qui a trait aux pratiques, non les pratiques elles-mêmes, mais ce qui, autour d'elles et à

⁴⁸ Lors de leurs premières conceptualisations du RÉ, Chartrand et Blaser (2008) soulignaient que la dimension praxéologique, regroupant les pratiques, constituait une dimension à part du RÉ. Par la suite, la dimension praxéologique regroupait les jugements sur les pratiques (Blaser *et al.*, 2015). Les présents résultats en proposent une acception légèrement différente.

propos d'elles, matérialise la façon dont l'étudiant s'engage dans son écriture : les dispositions intérieures qui favorisent son écriture, les contextes extérieurs dont il a besoin, les stratégies qu'il emploie, etc. Les résultats ont souligné aussi les interactions qui se tissent entre les différentes dimensions; par exemple comment la conception d'une écriture euristique, porteuse d'un dévoilement de soi vient à la fois alimenter le désir d'écrire et nourrir une peur de le faire. Les interactions relevées placent l'ambivalence comme un trait constitutif du RÉ, désignent ce dernier comme un lieu de négociation permanent, vivant. Ensuite, la composante identitaire attire l'attention sur le fait que la mise en mouvement du RÉ est aussi une mise en mouvement d'un rapport à soi (Niwese, 2010). Ce point accentue l'importance de la bienveillance qui doit caractériser tout atelier d'écriture et de l'engagement de l'animateur; la façon qu'a ce dernier d'incarner son RÉ et de le laisser traverser son animation fait partie des facteurs d'influence du RÉ des participants, particulièrement de la dimension affective. Enfin, les résultats prolongent la dimension identitaire jusqu'à une fonction d'incarnation de l'écriture, lorsque celle-ci devient une interface, une intimité quasi fusionnelle entre le langage écrit et la vie de la personne, rappelant ces mots de M. Duras : « L'écrit, ça arrive comme le vent, c'est nu, c'est de l'encre, c'est l'écrit, et ça passe comme rien d'autre ne passe dans la vie, rien de plus, sauf elle, la vie » (1993, p. 53).

Ensuite, le RÉ se présente comme un ensemble très dynamique. Ceci apparaît déjà dans les interactions entre les différentes dimensions que je viens de souligner, mais se manifeste de manière très concrète au cours de l'intervention. Un des projets qui habitait cette dernière était précisément la mise en mouvement du RÉ et cela se confirme. Mais au-delà de la pertinence de l'atelier d'écriture de loisir didactisé (Lafont-Terranova, 2014a) pour déclencher et favoriser cette mise en mouvement, ce résultat montre à quel point le RÉ est dynamique, évolutif, remodelé en permanence par les pratiques d'écriture. Les spécificités de l'atelier mis en place trouvent leur prolongement dans les termes eux-mêmes très dynamiques qui objectivent cette mise en mouvement du RÉ :

- élargissement des perspectives d'écriture;
- effet global de distanciation et de discernement;
- suspension de l'auto-jugement;
- effet réparateur du plaisir pour le RÉ, moteur pour l'écriture;
- démultiplication de la confiance et de la validation de soi;
- acquisition d'une autorité dans l'écriture.

Au-delà d'une évolution du RÉ, tous ces termes font plus que suggérer un effet sur l'écriture, ils en dessinent la silhouette.

Enfin, un résultat majeur de cette recherche réside dans la conceptualisation de la CRÉ. Dans une optique d'aide à l'écriture auprès d'étudiants à l'université, celle-ci est suggérée comme un instrument plein de promesses par des chercheurs (Rinck, 2012, Wardle, 2009), tandis que d'autres (Lafont-Terranova, 2014a; Niwese, 2010) la présentent comme un des outils judicieux et présents dans leurs expérimentations. En vue de l'intervention, solliciter la CRÉ me semblait permettre une réconciliation entre une visée transversale et une inscription disciplinaire, plus complémentaires qu'opposées (Russel *et al.*, 2009). Les résultats confirment d'abord toute la pertinence du choix d'une RI pour la présente recherche, avec une intervention qui tente de matérialiser la CRÉ et qui, par la suite, offre au processus d'analyse des informations nouvelles pour cerner, identifier et comprendre celle-ci. Ils confirment également l'intérêt d'un dispositif qui vise à solliciter la CRÉ. Celle-ci apparaît tout à la fois comme un révélateur du RÉ, on pourrait dire sa partie visible, saisissable et conscientisée, et comme l'instrument de sa transformation. Elle se manifeste selon sept étapes distinctes, dont l'ordre ne correspond pas à une suite chronologique mais à une sorte de hiérarchisation dans le degré d'élaboration; ces étapes sont les suivantes : questionnements, constats, prescriptions, prises de conscience, mises en lien, analyse de pratique et théorisation.

L'identification et surtout la conceptualisation de la CRÉ en sept étapes en font un outil méthodologique pour l'étudiant, pour l'intervenant désireux

d'accompagner l'écriture des étudiants et pour le chercheur. Elle constitue pour l'étudiant un support pour matérialiser sa propre réflexivité sur son écriture. Pour l'accompagnant de l'écriture des étudiants à l'université, elle offre également un support pour matérialiser son accompagnement, pour déclencher et favoriser une CRÉ active et dynamique. Elle lui permet également, à l'instar du chercheur, de l'utiliser comme indicateur pour saisir la réalité de cette sollicitation de la CRÉ. À défaut de permettre une identification précise des contenus du RÉ, elle fournit une grille susceptible de mettre en relief son caractère dynamique ou non.

L'ensemble des résultats se conclut d'ailleurs par des recommandations qui, outre la matérialisation de la CRÉ comme outil méthodologique, fournissent des indicateurs en vue de l'élaboration future d'un dispositif d'accompagnement de l'écriture pour des étudiants à l'université. Ces recommandations s'appuient sur les résultats obtenus, mais également sur ce qui a fait défaut à l'intervention. Elles confirment la façon déjà marquée dont cette recherche s'inscrit dans une interrelation entre recherche, formation et pratique, ces trois univers y étant fortement intriqués. En effet, cette recherche est une RI, menée par un praticien-chercheur, en milieu de formation, auprès de praticiens eux-mêmes praticiens réflexifs et endossant un habit de praticiens-chercheurs; elle porte sur un outil qui traverse ces trois univers et les relie entre eux, puisque l'écriture y est l'instrument pratique observé, mais utilisé en contexte de formation. L'écriture, enfin, y est employée comme instrument de recherche, depuis la problématique à la restitution des résultats en passant par la méthodologie d'analyse.

La vigueur de cette inscription de ma recherche dans une interrelation entre recherche, formation et pratique lui donne tout son sens à mes yeux et j'espère que les recommandations qui en découlent viendront « nourrir les délibérations pratiques » (Saussez et Lessard, 2009. P. 131) autour de l'accompagnement de l'écriture universitaire. Si la présente recherche a permis au praticien que je suis de poser une regard plus distancié sur sa pratique d'animation, les résultats obtenus viennent

confirmer la réalité du trait d'union du praticien-chercheur; ils permettent également au chercheur de rendre au monde de la pratique une partie de ce que celui-ci lui a généreusement apporté. Ces résultats suggèrent, à partir de ce qu'ils pointent comme ayant fait défaut lors de l'intervention □ et cela fait partie des résultats de cette recherche □ des visées pour des prolongements dans la même orientation de recherche, avec une implication mieux maîtrisée de la didactisation de l'atelier et une place plus grande accordée au travail de révision des écrits. Enfin, un des résultats, la CRÉ, s'avance en lui-même comme une visée de recherche ultérieure et il conviendra d'étudier comment celle-ci peut tout à la fois contribuer à la mise en œuvre de dispositifs d'accompagnement de l'écriture et fournir un outil méthodologique tant pour l'animation d'ateliers que pour la recherche sur la mise en mouvement du RÉ.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alava, S. (2000). *Penser réussir, savoir étudier : Regards sur le décrochage universitaire*. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00653154/>
- Alava, S. et Romainville, M. (2001). Les pratiques d'études, entre socialisation et cognition. *Revue française de pédagogie*, 136, p. 159-180.
- Allan, E.G. et Driscoll, D.L. (2014). The three-fold benefit of reflective writing : improving program assessment, student learning, and faculty professional development. *Assessing Writing*, 21, 37-55. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2014.03.001>
- Allard-Poési, F. et Perret, V. (2004). *Les représentations du problème dans la recherche-action. Définitions et illustration au travers de l'élaboration d'un projet stratégique*. Communication présentée à la 13^{ème} conférence de l'Agence Internationale de Management Stratégique, Vallée de Seine, France.
- Anadon, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, 5, 26-37.
- André, A. (1994). Écrire : le désir et la peur. Dans C. Barré-de Miniac et D. Bourgain, *Écrire et faire écrire* (p. 87-103). Fontenay-Saint-Cloud : ENS éditions.
- Ardoino, J. (2003). La recherche-action, une alternative épistémologique, une révolution copernicienne. Dans P. Missotte et P.-M. Mesnier, *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer* (p. 41-67). Paris : L'Harmattan.
- Astolfi J.-P. (1991). Quelques logiques de construction d'une séquence d'apprentissage en sciences, *Aster*, 13, 157-186
- Astolfi, J.-P. (1992). Apprendre par franchissement d'obstacles. *Repères*, 5, 103-116.
- Astolfi, J.-P. et Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris: PUF
- Barbier, J.-M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. Dans B. Maggi (dir.), *Manière de penser, manière d'agir en éducation et en formation* (p. 89-104). Paris : PUF
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives : L'instrumentation dans la collecte de données*, H.S. 2, 98-114.

- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique. *Dyptique. Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, 12, 11-23.
- Barré-de Miniac, C., Brissaud, C. et Rispaïl, M. (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan
- Beaudouin, S. (2010). *S'approprier des pratiques visant la responsabilisation par l'actualisation d'un processus d'autosupervision : une recherche-action en éducation physique et à la santé au primaire*. (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada).
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge*. Madison (Wi) : The University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. et Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec : étude de cas. DOI: 10.7202/1017461ar. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/1017461ar>
- Beaucher, C., Blaser, C. et Dezutter, O. (2014). Traces de la formation des enseignants sur la transformation du rapport à l'écrit d'étudiants québécois. *Raido*, 16(8), 141-155
- Beaufort, A. (2007). *College Writing and Beyond. A New Framework for University Writing Instruction*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Beaupère, N. (2008). L'enseignement supérieur de masse : un contexte propice à l'abandon des études. *Les notes de synthèse*, 4.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques* (p. 165-202). Paris: Éditions universitaires.

- Bélanger, N. (2007). *Élaboration d'une approche pédagogique au regard de l'écriture de textes argumentatifs à visée littéraire en cinquième secondaire et évolution des élèves*. (Thèse de doctorat en Éducation, Université du Québec à Chicoutimi, Québec).
- Bélanger, M. et Paradis, P. (2000). *À propos de la qualité du français écrit chez les étudiants universitaires*. Mémoire déposé à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec.
- Berger, E. (2005). Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation? *Pratiques de formation-Analyses. Corps et formation*, 50, 51- 64.
- Berger, E. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes. Étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. (thèse de doctorat, Université Paris VIII, France). Récupéré du site www.cerap.org
- Bernèche, F. et Perron, B. (2006). *Développer nos compétences en littératie: un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête Internationale sur l'Alphabétisation et les Compétences des Adultes (EIACA, 2003)*. Québec: Institut de la Statistique du Québec.
- Bisenieus-Penin, C. (2013). Écriture à contraintes et processus de création à l'université. Dans C. Oriol-Boyer et D. Bilous (dir.), *Ateliers d'écriture littéraire* (p. 393-407). Paris: Hermann Éditeurs.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de science et d'histoire au secondaire* (thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré de <http://archimede.bibl.ulaval.ca>
- Blaser, C. et Chartrand, S.-G. (2009). Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires. *Québec français*, 154, 114-116.
- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, E. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service des futurs enseignants. *Lettrure*, 3, 51-63
- Blaser, C., Saussez, F. et Bouhon, M. (2014). Développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. Dans F. Cros (éd.), M. Morisse (éd.) et L. Lafortune (éd.), *Écritures réflexives professionnalisantes : approches épistémologiques et méthodologiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Blondel, C. (2012). *Quelle formation en grammaire et en orthographe pour des étudiants de licence : de l'étude des besoins aux propositions didactiques* (mémoire de maîtrise, université Stendhal 3, Grenoble, France).
- Boch, F., Buson, L. et Blondel, C. (2012). Orthographe et grammaire à l'université. Quels besoins? Quelles démarches pédagogiques? *Dyptique. De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, 24, 139-161.
- Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte*. (Thèse de doctorat, Université de Séville, Espagne). Récupéré du site www.cerap.org
- Bois, D. & Austry, D. (2007). Vers l'émergence du paradigme du Sensible. *Réciprocités* n°1, (6-22)
- Bon, F. (2000). *Tous les mots sont adultes. Méthode pour l'atelier d'écriture*. Paris: Fayard.
- Bourhis, H. (2012). *Toucher manuel de relation sur le mode du Sensible et intelligence sensorielle*. (thèse de doctorat, université Paris VIII, France). Récupéré du site www.cerap.org
- Boutet, D. (2016, à paraître). Se mettre en œuvre : grandes étapes et enjeux méthodologiques de l'étude de pratique en première personne. Dans P. Galvani (coord.), *Démarches de recherche réflexive en étude des pratiques psychosociales*, p. 83-102.
- Britton, J. et al. (1975). *The Development of Writing Abilities (11-18)*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bryant, K. N. (2012). *"Free Your Mind . . . and the Rest Will Follow": A Secularly Contemplative Approach To Teaching High School English*. (Thèse de doctorat, University of South Florida). Récupéré de <http://scholarcommons.usf.edu/etd/3996>
- Buzzi, O., Grimes, S. et Rolls, A. (2012). Points of Departure. Writing for the disciplines in the disciplines? *Teaching in Higher Education*, 17 (4), 479-484.
- Capgras, J.-B., Guilhot, N., Pascal, C. et Claveranne, J.-P. (2011). La recherche-intervention entre diachronie et synchronie : heuristique pour une approche alternative. *Projectique*, 2 (8), 157-168. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-projectique-2011-2-page-157.htm>
- Cartier, S. et Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des*

sciences de l'éducation, 27 (2), 353-381. URI:
<http://id.erudit.org/iderudit/009937ar>
 DOI: 10.7202/009937ar

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 21(3), 8-20.

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF.

Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi*. Paris : ESF

Charmillot, M. (2013). Penser l'écriture de la science. Dans S. Kapp & M. Hunsmann, *Ecrire une thèse en sciences sociales: approches, positionnements, outils*, Paris: Editions de l'EHESS.

Charmillot, M., Cifali, M. et Dayer, C. (2006). L'écriture de la recherche mise en questions. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation: Recherche, Intervention, Formations, Travail. Débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes*, 110, 169-190.

Chartrand, S.-G. (2012). Enseignement du français : des solutions qui tardent. *Relations*, p. 23-25.

Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2006). Fonctions épistémiques des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz (Ed.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (p. 179-194). Bruxelles : De Boeck.

Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. *Dyptique. Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, 12, 107-127.

Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, J. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. *Didactica, C.É.F.* En ligne : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca

Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32, (2), 317-343.

Chateigner, F. (2007). *Une société littéraire. Sociologie d'un atelier d'écriture*. Bellecombe-en-Bauges: Éditions du Croquant

- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury et M. Caillot (éd.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Paris : Fabert.
- Cifali, M. & André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris: PUF
- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. (thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain).
- Crahay, M. (2012). Les littéracies universitaires peuvent-elles s'enseigner? Quelques questions suscitées par une pratique de formation en première année d'université. *Dyptique. De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, 24, 63-78.
- Dabène, M. (2008). Écritures, écrits : un monde contrasté de pratiques et de représentations. *Dyptique. Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, 12, 7-10.
- Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Dean, D. (2010). *What Works in Writing Instruction. Research and Practice*. Urbana (Il) : National Council of Teachers of English.
- David, A. (2000). *La recherche-intervention, un cadre général pour les sciences de gestion?* Communication présentée à la IXème Conférence internationale de management stratégique, Montpellier, France.
- David, J. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. *Le français aujourd'hui*, 185, 95-106. DOI 10.3917/lfa.185.0095.
- Deane, M. et O'Neill, P. (2011). *Writing in the Disciplines*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Deane, M. et O'Neill, P. (2011a). Writing in the Disciplines : Beyond Remediality. Dans M. Deane et P. O'Neill, *Writing in the Disciplines*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives. Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative, H.-S.*, 3, 28-43.

- Delcambre, I. (2009). Écrire à l'université : continuités ou ruptures ? *Recherches*, 50, 121-135.
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Dyptique. De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, 24, 19-35.
- Delcambre, I., Donahue, T. et Lahanier-Reuter, D. (2009). Ruptures et continuités dans l'écriture à l'université. *Scripta*, 13 (24), 227-244.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). *Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'études dans les pratiques de l'écrit*. Récupéré de www.forumlecture.ch
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*, 153/154, 3-19.
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002a). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113/114, 7-28.
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002b). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche. *Spirale*, 29, 7-27.
- Delory-Momberger, C. (2010). La part du récit. L'orientation scolaire et professionnelle [Online], 39 (1). Récupéré de : <http://osp.revues.org/2479> ; DOI : 10.4000/osp.2479 .
- Desgagnés, S. (1997). Le concept de recherche collaborative, l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 371-393.
- Desgagnés, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-65.
- Detchessahar, M., Gentil, S., Grevin, A. et et Stimec, A. (2012). *Le design de la recherche-intervention en management : réflexions méthodologiques à partir d'une intervention dans une clinique*. Actes du Colloque de l'Association francophone de gestion des ressources humains, Reims, France. Récupéré de <http://www.reims-ms.fr/>
- Deschepper, C. (2008). Rapport à l'écrit, dimension pragmatique, ancrage disciplinaire, par où passe l'acculturation au discours universitaire? Communication présentée à la Journée Internationale du Français Langue

- Étrangère (JIFLE), Université de La Réunion, *Le langage et l'homme*, 42 (1), 68-83.
- Deschepper, C. et Thyron, F. (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. *Dyptique. Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, 12, 61-86.
- Devoghel, B. (2014). *La pédagogie perceptive, une réponse à la révolution nécessaire dans le développement organisationnel*. Article de validation du projet doctoral, Université Fernando Pessoa, Porto.
- Donahue, C. (2001). Effets de l'écrit sur la construction du sujet textuel à l'université. *Spirale – Revue de la recherche en éducation*, 28, 75-108.
- Donahue, C. (2007). Les genres d'écrits universitaires aux Etats-Unis. *Le français aujourd'hui*, 159, 83-90. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-4-page-83.htm>
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion.
- Donahue, C. (2012). L'écrit universitaire et l'accompagnement « efficace » : théories, pratiques et contextes états-unis. *Dyptique. De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, 24, 163-178.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85.
- Dubar, C. (2007). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Duchesne, C., & Leurebourg, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes: une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches qualitatives : La recherche qualitative au service du changement*, 31 (2), 3-24.
- Dumais, C. (2010). Diversifier et améliorer son enseignement de la grammaire par une approche réflexive. *Québec français*, 156, 73-75.
- Dumas, I. (2014). Initier, stimuler, former, évaluer : les « missions » de l'animateur d'atelier d'écriture. *Actes du Colloque « Former aux ateliers d'écriture, vingt ans après »*. Récupéré de <http://duecriture.canalblog.com/>
- Duras, M. (1993). *Écrire*. Paris, France: Gallimard.

- Duru Bellat M. et Bruno, P. (2014). La « crise » de l'enseignement du français : qu'en dit la recherche ? *Le français aujourd'hui*, 188 (2), 85-88. DOI 10.3917/lfa.185.0095
- Elder, W. Rakel, D., Heitkemper, M., Hustedde, C., Harazduk, N., Gerik, S. et Haramati, A. (2007). Using Complementary and Alternative Medicine Curricular Elements to Foster Medical Students Self-Awareness. *Academic Medicine*, 32 (10), 951-955.
- Escorcía, D. (2010). Quel rapport entre la métacognition et la performance à l'écrit ? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines. *Éducation et didactique*, 4 (3), p. 55-74. Récupéré de <http://educationdidactique.revues.org/870>
- Escorcía, D. et Fenouillet, F. (2011). Quel rôle de la métacognition dans les performances en écriture ? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines et sociales. *Revue canadienne de l'éducation*, 34 (2), 53-76.
- Falardeau, E. et Grégoire, C. (2006). Étude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture. *Revue Canadienne de linguistique appliquée*, 9 (1). Récupéré de <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19753/21449>
- Fisher, D. et Frey, N. (2011). Writing in the disciplines (even when you're not a writing teacher). *Engaging the adolescent learner*. Récupéré de www.reading.org
- Foster, D. et Russel, D. R. (2002). *Writing and Learning in Cross-National Perspective. Transitions from Secondary to Higher Education*. Urbana (IL) : National Council of Teachers of English.
- Gaillard, J. (2000). Du sens des sensations dans les apprentissages corporels. *Expliciter*, 34, 10-30
- Gauthier, B. (1992). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gendlin, E. (1962). *Experiencing and the Creation of Meaning*. New-York : free press
- Gendlin, E. T. (1964). *Une théorie du changement de la personnalité*. <http://www.focusing.org/une-theorie.html>
- Georges, F. (2010). Orthographe modernisée : simplification ou encombrement ? *Québec français*, 154, 74-75. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/61522ac>

- Gilbert, M. (2006). Pour une critique psychanalytique de l'identité narrative. *Revue de théologie et de philosophie*, 138, 329-341.
- Glorieux, C., Pollet, M.-C., Malengreau, E., Wynsberghe, D. et Delforge, M. (2006). Élaborer des outils d'aide à la rédaction d'écrits scientifiques : dépasser les lieux communs pour s'ancrer dans des besoins spécifiques. Dans P. Parmentier (dir.), *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université* (p. 98-124). Bruxelles: Conseil interuniversitaire de la communauté française.
- Gomez, L. (2016, à paraître). L'écriture performative ou la génétique d'un rapport à l'écriture en recherche à la première personne. Dans, P. Galvani (coord.), *Démarches de recherche réflexive en étude des pratiques psychosociales*, p. 103-115.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde*. Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. Bibliothèque et archives nationales du Québec.
- Granick, J. L. (2011). *Transpersonnal aspects of Therapist's Presence: What do Clients experience?* Thèse de doctorat, Institute of Transpersonnal Psychology, Palo Alto.
- Grésillon, A. (2002). Langage de l'ébauche : parole intérieure extériorisée. *Langages, Processus d'écriture et marques linguistiques*, 147, 19-38.
- Guibert, R. (2003). *Former des écrivains*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Guignon, S. et Morissette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 19-38.
- Guillemot, V. et Vial, M. (2012). L'écriture comme analyseur des tensions identitaires dans une formation professionnalisante à l'université. *Éducation et socialisation* [En ligne], 31. Récupéré le 08 février 2015 de : <http://edso.revues.org/855>
- Gusdorf, G. (1991). *Les écritures du moi*. Paris, France : Odile Jacob.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20, 127-142.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*, 2, 88-98.

- Hilgers, M. (2013). Observation participante et comparaison : contribution à un usage interdisciplinaire de l'anthropologie. *Anthropologie et sociétés*, 37 (1), 97-115. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/1016149ar>
- Hillion, J. (2010). *Écriture et processus de transformation. Analyse d'une expérience d'atelier d'écriture auprès de personnes engagées dans une démarche en psychopédagogie perceptive*. Mémoire de Mestrado, Université Fernando Pessoa, Porto. Récupéré de www.cerap.org
- Houdart-Mérot, V. (2014). L'écriture créative à l'université et ses nouveaux enjeux. *Former aux ateliers d'écriture vingt ans après*. Récupéré de <http://duecriture.canalblog.com/archives/2014/07/14/30247548.html>
- Jean, C. (2010). L'atelier d'écriture, un bruissement de culture en région éloignée. *Québec français*, 157, 109-111. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/61535ac>
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. Dans V. Hass, *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations* (p. 235-255). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Jullien, F. (1998). *Un sage est sans idée ou l'autre de la philosophie*. Paris: Seuil.
- Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et formation*, 31, 101-112.
- Kaddouri, M. (2007). *Dynamiques identitaires à l'œuvre dans différents champs de pratiques sociales*. Colloque de l'AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), août 2007, Strasbourg. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00713842>
- Kavian, E. (2009). *Écrire et faire écrire. Manuel pratique d'écriture*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Krief, N. et Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en sciences de gestion*, 95, 211-237.
- Laborde-Milaa, I. (2004). Auto-reformulation et investissement du scripteur: Abstracts et quatrièmes de couverture de mémoires de maîtrise. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, 121, 183-198.

- Lachance, J. (2015). *Étude exploratoire sur les effets perçus d'une formation sur les pratiques du Sensible auprès de médecins*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- Lafont-Terranova, J. (2008). « Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain ». Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 25-42). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain: l'apport des ateliers d'écriture*. (Vol. 15). Presses universitaires de Namur.
- Lafont-Terranova, J. (2014a). *La construction du sujet-écrivain : approches linguistique et didactique. Note de synthèse*. Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du Langage. Université d'Orléans.
- Lafont-Terranova, J. (2014b). Des ateliers d'écriture en expression-communication : quels ateliers pour quels effets ? L'enseignement de l'expression-communication dans les IUT. Fondements théoriques, représentations, 117-132.
- Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (2012). Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture. *Pratiques*, 153-154, 115-128. Récupéré sur <http://pratiques.revues.org/1959>
- Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (2016a). L'apport de la génétique textuelle dans une formation à l'écriture de recherche. Actes du *Colloque International L'écriture experte : enjeux sociaux et scientifiques*, Sherbrooke (Québec), 13-15 juin 2013. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence en partenariat avec les Presses universitaires de Sherbrooke.
- Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (2016b). Le rapport à l'écriture au cœur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19 (2), 10-32.
- Lamboy, B. (2003). *Devenir qui je suis. Une autre approche de la personne*. Paris : Desclée de Brouwer
- Lampron, R. (2014). *Formation à l'accompagnement d'activités d'écriture disciplinaire: l'influence du rapport à l'écrit sur la réception d'une consigne d'ajustement de pratique d'enseignement* (mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada). Récupéré de <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/150>

- Langouët, G. (2001). L'école française évolue; mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile. *Revue française de pédagogie*, 137, 47-58.
- Large, P. (2007). *Corps sensible et transformation en somato-psychopédagogie*. (Mémoire de maîtrise, Université Moderne de Lisbonne).
- Lavelle, L. (2005). *La parole et l'écriture*. Paris : éditions du Félin
- Leão, M. (2002). *Le mouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performer. Méthodes d'entraînement à travers la méthode Danis Bois* (thèse de doctorat, université de Paris VIII, France) Publié sous le titre *La présence totale au mouvement*. (2003). Ivry s/Seine : Point d'Appui
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français du primaire à l'université*. Montréal: Bibliothèque Nationale du Québec.
- Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (1), 123-164.
- Léger, D. (2016, à paraître). L'assise et la marche: postures philosophiques, implications méthodologiques, défis et enjeux éthiques à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Dans, P. Galvani (coord.), *Démarches de recherche réflexive en étude des pratiques psychosociales*, p. 119-145.
- Lejeune, C. (1992). *L'atelier*. Montréal : Éditions TYPO.
- Lejeune, C. (2016). Le blog de recherche comme journal de bord informatique. Un soutien à la réflexivité, à l'analyse, à la communication et à la scientificité? *Recherches qualitatives*, H.S. 20, 402-415. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-20/rq-hs-20-lejeune.pdf
- Lenoir, Y. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil : Groupéditions.
- Lépine, F. (1995). Bilan des tests de français à l'admission aux universités québécoises. *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (1), 17-35. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/502001ar>
- Lessard-Hébert, M. et Goyette, G. (1988). La notion de recherche-action. *Revue canadienne de l'éducation*, 13 (1), 111-124. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/1495171>

- Lieutaud, A. (2014). *L'expérience de mutation de paradigme du chercheur. Esquisse de modélisation compréhensive des processus et des enjeux à l'œuvre* (thèse de doctorat non publiée). Université Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- Loiselle, J., & Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives : Fenêtre sur la riche diversité de la recherche qualitative*, 27(1). 40-59
- Loiselle, J., & Harvey, S. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives : Approches inductives II*, 28(2). 95-117
- Lord, M.-A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la composante scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 2 (1).
- Louvet, E. et Prêteur, Y. (2003). L'illettrisme : un facteur explicite de l'échec universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 142, 105-114. doi : 10.3406/rfp.2003.2937
- Maréchal, M. (2012). Rédiger un rapport en sciences de l'ingénieur, répondre à une question en mathématiques : comment bien cibler les besoins des étudiants en français et leur proposer une aide efficace? *Dyptique. De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, 24, 131-138.
- Maricourt, T. (2009). *Aux marches du savoir : les ateliers d'écriture*. Amiens : Édition Licorne
- Maurais, J. (1985). *La crise des langues*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec. Récupéré sur http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcplus_pi4%5Bfile%5D=publications/pubf102/f102ch2.html
- Méniri, C. et Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16, 77-95. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-1-page-77.htm>
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning : Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12
- McLeod, S. (1987). Defining Writing Across the Curriculum. *WPA: Writing Program Administration*, 11 (1-2), 19-24.

- McLeod, S. (1992). Writing Across the Curriculum. An Introduction. Dans S. McLeod et M. Soven (dir.), *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Newbury Park, CA: Sage.
- McLeod, S. et Maimon, E. (2000). Clearing the air: WAC Myths and Realities. *College English*, 62 (5), 573-583.
- Mègmont, J.-L. et Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 76 (2), 15-28. DOI : 10.3917/cnx.076.0015
- Merhan, F. (2007). *Alternance et dynamiques identitaires. Enjeux du rapport de stage*. Colloque de l'AREF, août 2007, Strasbourg, France. Récupéré de http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_France_MERHAN_461.pdf
- Messier, G. et Lafontaine, L. (2016). Un portrait des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits produits par des étudiants en formation à l'enseignement au Québec. *Mélanges CRAPEL*, 37 (1), 35-57.
- Moffet, J.-D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 95-120.
- Moffett, J. (1982). Writing, Inner Speech and Meditation. *College English*, 44 (3), 231-246.
- Moisdon, J.-F. (2010). L'évaluation du changement organisationnel par l'approche de la recherche-intervention. L'exemple des impacts de la T2A. *Revue française des affaires sociales*, 1 (1-2), 213-226. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2010-1-page-213.htm>
- Monballin, M., van der Brempt, M. et Legros, G. (1995). Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue? *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (1), 59-74.
- Monroe, J. (2011). Explicit knowledge: writing in the disciplines as higher education. Dans M. Deane et P. O'Neill (éd.), *Writing in the disciplines* (p. xiii-xvi). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Moore, J. (2012). Mapping the Questions: The State of Writing-Related Transfer Research. *Composition Forum*, 26. Récupéré de <http://compositionforum.com/issue/26/>

- Morin, A. (1985). Critères de « scientificité » de la recherche-action. *Revue des sciences de l'éducation*, 11 (1), 31-49. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/900478ar>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2), 35-49. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/1020820ar>
- Mortamet, C. (2003). *La diversité à l'université. Analyse sociolinguistique de copies et de discours d'étudiants entrant à la faculté de Lettres et Sciences humaines de Rouen* (thèse de doctorat, Université de Rouen, France). Récupéré de <http://hal-obspm.ccsd.cnrs.fr/UNIV-ROUEN>
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation* (thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve). Récupéré de <http://dial.academielouvain.be/handle/boreal:29039>
- Ochsner, R. et Fowler, J. (2004). Playing Devil's Advocate: Evaluating the Litterature of the WAC/WiD Movement. *Review of Educationnal Research*, 74, (2), 117-140.
- Oriol-Boyer, C. (2013). Ateliers d'écriture, quarante ans d'élaboration. Dans C. Oriol-Boyer et D. Bilous (dir.), *Ateliers d'écriture littéraire* (p. 25-89). Paris : Éditions Hermann.
- Olson, D. R. (2010). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz (ouvrage original publié en 1994 sous le titre *The world on paper : The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge University Press).
- Paillé, P. (2004). Recherche-Action. Dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 223-225). Paris : Armand-Colin.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de formation professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives : Avancées en méthodologies qualitatives*, 27 (2). 133-151.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paré, A. (2003). *Le journal. Instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec : Les presses de l'Université Laval.

- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation* [En ligne], 62. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/435>
DOI : 10.4000/rechercheformation.435
- Pelletier, I. (2008). *Les connaissances grammaticales liées au métalangage chez les étudiantes et étudiants en formation des maîtres*. (Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski).
- Penloup, M.-C. (2008). L'écriture extra-scolaire, indice du rapport à l'écriture des apprenants. L'exemple de l'alternance codique dans les écrits personnels. Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 25-42). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Perl, S. (2004). *Felt Sense : Writing with the Body*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Peters, M. et Bélair, L. (2011). Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 27 (1), 2-21. URL : <http://ripes.revues.org/439>
- Pilon, J.-M. (2016, à paraître). Principes de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales dans son projet initial. Dans, P. Galvani (coord.), *Démarches de recherche réflexive en étude des pratiques psychosociales*, p. 7-30.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck université.
- Pollet, M.-C. (2012). Du perfectionnement en langue française au développement de compétences langagières : le chemin vers la contextualisation. *Dyptique : De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, 24, 5-18.
- Pollet, M.-C., Glorieux, C. et Tougouz, K. (2010). Pour un continuum dans l'appropriation d'une littéracie universitaire. Dans C. Blaser (coord.), M.-C. Pollet (coord) et P. Erpelding-Dupuis (coll.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 61-92). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Humbeeck, B. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches qualitatives : Du singulier à l'universel*, H.-S. 15, 22-35.
- Prince, M. (2013). Insertion d'un atelier d'écriture dans une démarche didactique complexe. Dans C. Oriol-Boyer et D. Bilous (dir.), *Ateliers d'écriture littéraire* (p. 273-288). Paris : Éditions Hermann.

- Purser, E. (2011). Developing Academic Literacy in Context: Trends in Australia. Dans M. Deane et P. O'Neill, *Writing in the disciplines* (p. 30-47). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121/122, 9-27.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil
- Rinck, F. (2012). Réflexivité et écrits de recherche. Propositions pour une formation universitaire à et par la littéracie. *Dyptique : De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, 24, 79-91.
- Robet, C. (2011). L'écriture créative à l'université: Une mise en perspective historique. *Australian Journal of French Studies*, 48 (3), 311-322. Récupéré de <http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/903284215?accountid=13835>
- Roche, A., Guiguet, A. et Voltz, N. (2000). *L'atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction d'un texte littéraire*. Paris : Nathan
- Roll, J.-P. (1993). Le sentiment d'incarnation : arguments neurobiologiques. *Revue de médecine psychosomatique*, 35, 75-90.
- Roll, J.-P. (2003). Physiologie de la kinesthèse. La proprioception musculaire : sixième sens ou sens premier? *Intellectica*, 36-37, 49-66.
- Romainville, M. (2000). Et si on arrêta de tirer sur le pianiste ? Dans J.-M. Defays, M. Maréchal et S. Melon (éd.), *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur*. (p. 79-90). Bruxelles : De Boeck.
- Russel, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B. et Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': approaches across countries and contexts. Dans C. Bazerman, A. Bonini et D. Figueiredo (Dir.), *Genre in a changing world. Perspectives on writing*, (p. 459-491). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Sacks, O. (1988). *L'homme qui prenait sa femme pour un chapeau*. Paris : Seuil
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action. Un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27

- Saint-Luc, F. (2014). La recherche-action: une recherche à visée formatrice et transformatrice. Institut Coopératif de l'école moderne □ Pédagogie Freinet. Récupéré de <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/38509>
- Saunders, P. A., Tractenberg, R. E., Chaterji, R., Amri, H., Harazduk, N., Gordon, J. S., Lumpkin, M., et Haramati, A. (2007). Promoting self-awareness and reflection through an experiential Mind-Body Skills course for first year medical students. *Medical Teacher*. Récupéré de : <http://mc.manuscriptcentral.com/CMTE>
- Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136
- Savoie-Zajc, L. (2012). Du déroulement évolutif de la recherche-action au format linéaire l'écriture : quelques défis dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action. *Recherches qualitatives : Les enjeux méthodologiques des recherches participatives, H.-S.*, 13, 73-89.
- Scheepers, C. (2012). Soi même comme un auteur : au cœur des travaux de fin d'études élaborés par de futurs instituteurs en Communauté française de Belgique, des pratiques langagières différenciées. *Dyptique : De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, 24, 109-130.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Sheets-Johnstone, M. (1999). *The primacy of movement*. Amsterdam : John Benjamins publishing company
- Snoeckx, M. (2011). De l'écriture en analyse de pratiques : un dispositif en trios. *Expliciter*, 89, 6-14
- Somerville, E. M. et Creme, P. (2005). Asking Pompeii's questions: A co-operative approach to Writing in the Disciplines. *Teaching in Higher Education*, 10 (1), p. 17-28.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justification de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27 (1), 127-140.
- Swensen, C. (2013). L'atelier d'écriture aux États-Unis. Dans C. Oriol-Boyer et D. Bilous (dir.), *Ateliers d'écriture littéraire* (p. 447-464). Paris : Éditions Hermann.

- Taylor, J. (2012). Intervention Research. Dans M. Gray, J. Midgley et S.A. Webb, *The SAGE Handbook of Social Work* (424-440). Londres : SAGE Publications. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446247648.n28>
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27 (2), 237-246.
- Tobin, J. A. (2012). *Embodied learning and creative writing : an action research study*. Thèse de doctorat, Université de l'état de Pennsylvanie, États-Unis.
- Van der Maren, J.-M. (1999). La recherche-développement. Dans J.-M. Van der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie* (p. 105-122). Bruxelles : De Boeck.
- Van Trier, W. E. (1980). La recherche-action. *Déviance et société*, 4 (2), 179-193.
- Vanhulle, S. (2002). Des avoirs en jeux au savoir en « je ». Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. *Cahiers du service de pédagogie expérimentale*, 11-12, 49-62.
- Vardi, I. (2009). The Relationship Between Feedback and Change in Tertiary Students Writing in the Disciplines. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (3), p. 350361. Récupéré de <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil
- Venne, J.-F. (2006). *Analyse de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)*. Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.
- Vermersch, P. (2007). Bases de l'auto-explicitation. *Expliciter*, 69, 1-31.
- Wardle, E. (2009). "Mutt genres" and the Goal of FYC: Can We Help Students Write the Genres of the University? *College Composition and Communication*, 60 (4), 765-789.
- Wathelet, V., Vieillevoye, S. et Romainville, M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 221-250). Bruxelles : De Boeck.

- Wenger, C. I. (2012). Writing Yogis : Breathing Our Way to Mindfulness and Balance in Embodied Writing Pedagogy. *JAEPL (Journal of the Assembly for Expanded Perspectives on Learning)*, 18, 24-39.
- Wingate, U. (2011). A comparison of "Additional" and "Embedded" Approaches to Teaching Writing in the Disciplines. Dans M. Deane et P. O'Neill, *Writing in the disciplines* (p. 30-47). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Winkin, Y (1997). L'observation participante est-elle un leurre? Communication et organisation [en ligne], 12. Récupéré de <http://communicationorganisation.revues.org/1983>
- Wirthner, M. (2008). L'appréhension du rapport à l'écrit par le dispositif didactique. *Dyptique. Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, 12, 87-105.
- Xiao-ming Li (2002). "Track (Dis)Connecting": Chines High School and University Writing in a Time of Change. Dans D. Foster et D.R. Russel (éd.), *Writing and Learning in Cross-National Perspective. Transitions from Secondary to Higher Education* (p. 49-87). Urbana (Il) : National Council of Teachers of English.

ANNEXE A : INVITATION À PARTICIPER ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE PROJET DE RECHERCHE

**Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de
recherche :**

**Élaboration d'un dispositif d'aide à l'écriture pour étudiants à la
Maîtrise.**

Une recherche-intervention

Jacques Hillion, Université de Sherbrooke

Doctorat en éducation sous la direction de Pierre Paillé, Université de
Sherbrooke

et sous la co-direction de Christiane Blaser, Université de Sherbrooke

Madame, Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont de mettre au point et tester un dispositif d'aide à l'écriture destiné aux étudiants à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. L'intervention envisagée concernera le rapport à l'écriture de l'étudiant et cherchera à déployer chez lui une conscience réflexive de sa propre écriture. La recherche vise, quant à elle, à analyser ce que produit une telle intervention et à en retirer des informations susceptibles de faire évoluer le dispositif expérimenté.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche prend place dans la participation au cours intitulé *Atelier thématique* et prenant la forme de deux ateliers d'écriture de trois jours, à trois semaines d'intervalle. Cette participation consiste à assister au cours, bien sûr, et à permettre au chercheur de conserver pour sa recherche les textes que vous aurez produit pour le cours: écrits produits dans le cadre de l'atelier d'écriture, journal d'écriture produit sur toute la période regroupant les deux ateliers et texte d'analyse final, ainsi que d'enregistrer les échanges durant l'atelier, en vue d'une prise d'une retranscription ultérieure.

Les écrits d'atelier et le journal d'écriture vous serviront par ailleurs de données pour l'analyse de vos stratégies d'écriture, analyse qui servira également pour votre évaluation quant au cours. Les textes produits ne sont *a priori* pas susceptibles de

déclencher de malaise ou de gêne, mais, comme dans tout atelier d'écriture, vous restez libre de ne pas dévoiler un de vos écrits.

Le seul inconvénient lié à votre participation est la conservation par le chercheur des enregistrements et de la retranscription de vos écrits, à des fins d'analyse pour sa recherche, sachant que ces écrits restent de toute façon à produire dans le cadre de la participation au cours.

Qu'est-ce que le chercheur fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par la mise en place de noms fictifs. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés dans la thèse produite et présentés aux participants au cours de leur troisième année. Les données recueillies seront conservées sous forme de fichiers informatiques et les seules personnes qui y auront accès sont le chercheur, ainsi que son équipe de direction (P. Paillé, directeur et C. Blaser, co-directrice). Les enregistrements seront retranscrits anonymement puis détruits. Les données devenues anonymes pourront être rendues publiques, sauf avis contraire de votre part auprès de Jacques Hillion, et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Votre décision de participer ou non à la recherche, étant prise une fois l'évaluation terminée et les notes remises, n'affecte en rien votre participation au cours ni son évaluation.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, le chercheur et son équipe de direction considèrent que les risques possibles sont minimaux. Les bénéfices personnels en termes d'écriture et de rapport à l'écriture, ainsi que la contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'aide à l'écriture et du rapport à l'écriture sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous :

Jacques Hillion

Chargé de cours à la Maîtrise en étude des pratiques psychosociales (UQAR)
Doctorant en éducation à l'Université de Sherbrooke et responsable du projet de recherche

Courriel : corpsdetexte@gmail.com ou jacques.hillion@usherbrooke.ca

Tél. : 418 736-4637

Signature et date

le 27 mai

2016

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet « Élaboration d'un dispositif d'aide à l'écriture pour étudiants à la Maîtrise ». J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou sans frais au 1 800 267-8337 ou par courriel à : ethique.ess@usherbrooke.ca.

ANNEXE B : APPROBATION DU COMITÉ D'ÉTHIQUE



Sherbrooke, le 7 mars 2018

M. Jacques Hillion
FACULTÉ D'ÉDUCATION (études)
Université de Sherbrooke

N/Réf. 2016-1105, 2016-12-ESS/Hillion

Objet : Renouvellement de l'approbation éthique de votre projet de recherche

Monsieur,

En référence à votre projet de recherche intitulé « **Élaboration d'un dispositif d'aide à l'écriture pour des étudiants à la Maîtrise** », le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales a le plaisir de vous informer que l'approbation éthique de votre projet est **renouvelée**. Les documents suivants ont été examinés :

- Formulaire de suivi annuel (Suivi annuel - F5-ESS - 1798)
- Document(s) à joindre (AAComplément recherche.docx)

Cette approbation étant **valide jusqu'au 1^{er} avril 2019**, il est de votre responsabilité de remplir le formulaire de suivi (formulaire F5-ESS) annuellement. Il est également de votre responsabilité d'aviser le comité de toute modification au projet de recherche (formulaire F4-ESS) ou de la fin de votre projet (formulaire F6-ESS). Ces deux derniers formulaires sont disponibles dans Nagano.

Le comité vous souhaite le plus grand succès dans la poursuite de vos travaux et vous prie de recevoir, Monsieur, ses salutations distinguées.

Eric Yergeau
Substitut à la présidence du Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales
Professeur au département d'orientation professionnelle
Faculté d'éducation

ANNEXE C : QUESTIONNAIRE PRÉALABLE

Pouvez-vous répondre de manière très concrète et, si possible, détaillée aux questions suivantes :

1. Concrètement, quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous devez écrire ?
2. En termes d'écriture, quelles difficultés spécifiques rencontrez-vous dans le cadre de votre maîtrise ?
3. Qu'est-ce qui vous permettrait d'être pleinement satisfait à l'issue du cours *Atelier thématique* dédié à l'écriture ?

ANNEXE D : PRÉSENTATION DU JOURNAL D'ÉCRITURE

Le journal d'écriture

PRESENTATION

Le journal d'écriture est un journal de bord spécifiquement attentif à l'écriture et à la relation que vous entretenez avec celle-ci. Il sera tenu au minimum sur toute la période incluant les deux ateliers et le temps compris entre eux, soit du 6 mai au 30 mai.

Il s'agit d'un journal, c'est-à-dire d'un texte écrit au jour le jour, sans prétention littéraire, mais devant permettre une relecture ultérieure claire et non équivoque (par exemple, éviter le style télégraphique).

Ce journal a une vocation descriptive et s'attachera aux vécus, qu'il s'agisse d'actions menées, d'émotions ou de sentiments éprouvés, de pensées ou de réflexions survenues.

Il se réfèrera notamment à des situations d'écriture, avec des observations concernant les difficultés rencontrées, les stratégies employées pour surmonter celles-ci. Plus vous décrierez ce qui se passe réellement, plus vous découvrirez de nouveauté sur vous-même.

Lors du premier atelier, un temps sera réservé à la fin de chaque journée pour partager des passages □ choisis par vous □ et échanger à leur propos, afin d'acquérir un peu de pratique de la tenue de ce journal d'écriture.

QUOI ÉCRIRE ?

Comme indiqué ci-dessus, il s'agit surtout de décrire votre vécu, vos expériences.

Vécus d'écriture

Décrire en détails une ou plusieurs expériences d'écriture, avec leur spécificité (difficile, inspirée ou autre). Rapporter des pratiques d'écriture ayant un impact précis, occasionnant des compréhensions particulières, des acquisitions de

compétences nouvelles ou la révélation de savoir-faire présents mais ignorés ou sous-estimés, des émotions, etc.

Vécus intérieurs

Réflexions, émotions, changements observés, pendant ou en dehors des actes d'écriture. Il s'agit par exemple de voir comment se transforment vos compréhensions de l'écriture, sa fonction pour vous, son importance, les désirs ou les répulsions qu'elle déclenche chez vous, comment évolue votre sentiment de compétence en matière d'écriture, les points forts ou les points faibles que vous vous découvrez...

Réflexions

Vous pouvez aussi, si cela se présente pour vous, déployer des réflexions à partir de l'atelier, des remarques ou des productions d'autres participants, à partir de vos lectures, de concepts théoriques qui vous interpellent.

INTÉRÊT ET USAGE

Pour vous

Ce journal servira de base pour l'écrit d'analyse que vous avez à produire à la fin de l'atelier, donc plus il est riche, plus le travail d'analyse sera facilité.

Il vous servira de base pour les échanges au cours des ateliers. Il est destiné à être partiellement lu. Au cours de l'atelier, vous serez invités à lire des passages que vous aurez choisis.

L'atelier est conçu pour vous permettre d'explorer trois niveaux d'écriture :

- Des textes de création, des récits d'expérience, personnels ou professionnels, des témoignages, bref des écrits en 1^{re} personne, impliqués, rédigés au cours de l'atelier.
- Un écrit de "réfléchissement", regard posé sur votre écriture, qui donne à voir comment vous écrivez, qui révèle votre « rapport à l'écrit » □ c'est-à-dire la relation que vous entretenez avec l'écrit, les sentiments que vous entretenez avec lui, les valeurs que vous lui attribuez, les idées que vous avez à son propos, vos pratiques. Un écrit qui vous place comme observateur de votre démarche d'écriture. C'est le journal d'écriture.
- Un écrit d'analyse, qui va articuler et mettre en perspective vos écrits de création avec votre journal d'écriture et avec vos connaissances théoriques, avec des écrits de chercheurs. C'est l'écrit d'analyse final ; il se rapproche fortement de l'écrit académique qu'est le mémoire.

Au-delà de l'atelier lui-même, de l'appropriation de l'écriture, vous serez donc placé dans une dynamique de recherche qui ressemble à celle de votre maîtrise □ écriture en première personne et dynamique de retour réflexif, d'analyse □ et qui, en même temps, est susceptible de produire des données utiles pour votre recherche.

Pour moi

Ma recherche doctorale étudie comment faciliter l'écriture des étudiants avec un dispositif tenant compte des différentes dimensions du rapport à l'écrit, ainsi que le corps, et cherchant à installer chez l'étudiant une conscience réflexive de son écriture. Il ne s'agit pas de combler des lacunes, mais d'explorer et apprivoiser de nouvelles manières d'écrire (liées à de nouveaux contextes).

Le journal d'écriture fait partie des données recueillies pour ma recherche et révélera le vécu de chacun relativement à l'atelier, montrera ce que celui-ci déclenche. Le paramètre qui me tient le plus à cœur est donc l'honnêteté, une écriture qui colle à la réalité vécue, qui décrit ce que vous vivez et traversez.

Toutefois, vous gardez la possibilité de sélectionner ce que vous voulez bien confier ou pas. Ne vous censurez pas à l'écriture, mais plutôt au moment de la restitution de votre écrit.

Je vous invite ainsi à garder pour vous une version non censurée et à en faire une copie "filtrée", destinée à être remise au chercheur et à être lue (pour la recherche, les textes seront de toute façon rendus anonymes). Le texte doit être fourni en format électronique (Word).

ANNEXE E : PRÉSENTATION DE L'ÉCRIT D'ANALYSE

Écrit d'analyse

Présentation du texte

Au terme de l'atelier d'écriture, vous êtes invités à produire un écrit de synthèse et d'analyse ; il s'agit d'adopter, en quelque sorte, une posture de praticien-réflexif de votre écriture.

Objectifs

Ce travail doit vous permettre de prolonger et de compléter l'atelier d'écriture en vous invitant à identifier ce que vous y avez appris ou acquis ou transformé en termes d'écriture. Il peut s'agir de savoir-faire, mais aussi de changements dans votre rapport à l'écrit : évolution de vos compréhensions sur l'écriture, sur sa fonction, de votre opinion sur son importance, de vos sentiments à son égard, du plaisir ou de la difficulté que vous y rencontrez, etc.

Dans cet écrit, il s'agit également d'articuler différents niveaux d'écriture :

1. Des écrits personnels, de création ou de description d'expérience ; ce sont les écrits produits dans le cadre même de l'atelier.
2. Des écrits de deuxième niveau, observant et décrivant votre écriture et votre rapport à l'écriture, ainsi que leur évolution. Ces écrits vous permettent de "réfléchir" votre écriture et votre rapport à l'écriture, comme on dit d'un miroir qu'il réfléchit notre image. C'est le journal d'écriture que vous avez tenu tout au long de cette expérience d'atelier d'écriture.
3. Un écrit de troisième niveau, au format plus académique, qui vise à vous placer en posture de chercheur face à l'écriture, à votre écriture. Il s'agit ici de "réfléchir à propos" de votre écriture au sens de mener une réflexion sur celle-ci. C'est précisément ce troisième écrit, qui constitue l'écrit d'analyse final.

Enfin, dans cet exercice d'écriture de recherche, vous devez articuler votre analyse avec des connaissances théoriques qui vous semblent pertinentes, pour étayer ou mettre en relief votre propos. Pour cela, vous pouvez vous appuyer sur les articles fournis sur moodle (André, 1994 ; Baribeau, 2004 ; Charmillot, Cifali et Dayer, 2006 ; Grésillon, 2002) ou sur toute autre référence théorique qui vous paraîtra appropriée.

Concrètement

L'écrit doit comprendre entre 5 et 10 pages, en Times 12, interligne 1,5.

La pertinence et la consistance des contenus abordés, la qualité de l'articulation des points de vue (différents niveaux d'écriture et références théoriques), ainsi que la cohérence et la qualité de structuration du texte demeurent des objectifs pour vous dans ce travail.

Toutefois, pour que vous puissiez vous expérimenter, l'évaluation ne portera pas sur ces critères (un « + » pourra cependant venir attester d'un travail présentant une qualité particulière) ; un retour vous sera néanmoins fait sur ces critères.

L'évaluation, quant à elle, portera sur le rendu effectif des écrits demandés et sur le respect de l'échéancier.

Enfin, il ne s'agit pas d'embellir la réalité, mais au contraire de la révéler au mieux. Soyez le plus « honnête » possible dans votre analyse.

ANNEXE F : PLAN DE COURS « ATELIER THÉMATIQUE »



DÉPARTEMENT DE PSYCHOSOCIOLOGIE ET TRAVAIL
SOCIAL
MAÎTRISE EN ÉTUDE DES PRATIQUES PSYCHOSOCIALES
SESSION ÉTÉ 2015

| | |
|------------------|--|
| Titre du cours : | Atelier thématique (PPS74598) |
| Enseignant: | Jacques Hillion |
| Téléphone : | 418 736-4637 |
| Courriel : | Corpsdetexte@gmail.com |

I. DESCRIPTION DU COURS SELON L'ANNUAIRE

OBJECTIFS

Examiner des thématiques connexes à ses activités de recherche ou à ses pratiques professionnelles.

CONTENU

Problématiques psychosociales contemporaines : les méthodes de recherche et les modèles d'intervention privilégiés. Pratiques psychosociales spécifiques à certaines clientèles, etc. Le contenu de ce cours variera selon les besoins du groupe d'étudiants.

II. INSERTION DU COURS DANS LE PROGRAMME

Le cours « Atelier thématique » peut être choisi par l'étudiant⁴⁹ parmi les neuf crédits de cours optionnels offerts pour compléter sa scolarité de maîtrise. Il s'agit d'un cours conçu à la mesure du groupe qui le demande et s'adapte aux besoins et aux

⁴⁹ Le masculin désigne aussi le féminin

intérêts du groupe cohorte à un moment précis de sa démarche de formation et de recherche. En ce sens, il s'agit d'un cours variable quant à son contenu et à ses formules pédagogiques.

Dans cette session d'été 2016, ce cours prend la forme d'un atelier d'écriture intensif intégrant des pratiques d'écriture et une réflexion sur le rapport à l'écrit. Il permettra d'explorer différentes postures d'écriture intervenant dans un processus de recherche et d'articuler les différents types d'écrits produits (récits en première personne, retour réflexifs ou analyse, articulation de ces différents écrits avec et dans un écrit de recherche). Ce cours vise donc un apprivoisement des différentes écritures requises dans un processus de recherche en première personne et à placer l'étudiant dans une dynamique active de production écrite dès sa première année.

À la fin de ce cours l'étudiant devra donc être en mesure de produire différents types d'écrits constitutifs d'un tel processus de recherche, de les articuler entre eux et d'avoir un regard distancié, réflexif, sur sa manière de réaliser cette articulation.

III. CONTENU SPÉCIFIQUE

Quelques grands axes guideront le déroulement de l'atelier :

- Écrire pour savoir : L'écriture comme outil de découverte, de production et/ou de recueil de données.
- Écrire pour déployer du sens : écrire depuis un autre lieu de soi et explorer d'autres points de vue, d'autres manières de se dire, explorer les liens entre la forme et le fond. L'écriture comme révélateur d'un cheminement de pensée.
- (Ré)Écrire pour être compris : contextualisation de l'écrit, structuration d'un texte, opérations de réécriture, génétique du texte, l'écriture comme un mouvement.
- Devenir le linguiste de sa propre écriture : prendre conscience des étapes et stratégies qui sont les nôtres dans l'écriture. Réaliser une "maïeutique de l'auteur".
- S'appuyer, quand nécessaire, sur un travail corporel pour davantage de présence à soi et pour une « écriture corporéisée ».

- Comprendre par des notions théoriques; celles-ci pourront se donner lors des temps de co-formation pour étayer ou compléter ceux-ci.

IV. MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

En premier lieu, la dynamique d'atelier constitue notre fil rouge pour ce cours. Il s'agit principalement d'écrire, d'expérimenter et d'observer les fruits de cette expérimentation. Il s'agit pour nous d'une dynamique participative, où chacun partage son expérience d'écriture, puis où s'effectue un retour réflexif permettant de dégager des principes de travail, des compréhensions sur notre rapport à l'écriture, sur nos conceptions, sur nos stratégies d'écriture et, plus encore, sur leur évolution.

Concrètement, voici quelques moyens employés pour y parvenir :

- Écrire : c'est la base de l'atelier. On part d'un déclencheur, on produit à partir de ce déclencheur. Également avec des temps d'écriture collective.
- Lire : nous écrivons pour être lus ; la bienveillance de l'atelier permet d'oser, d'expérimenter. Les écrits sont donc lus et partagés.
- Échanger : il s'agit alors d'observer ce qui a été produit comme écrit, puis d'identifier l'effet de cet écrit et ensuite de saisir comment cet effet est obtenu, par quoi il est produit.
- Apprendre : nous posons une action de co-formation où se dégagent des compréhensions sur l'écrit, le rapport à l'écrit, la génétique d'un texte, les processus de réécriture, tant sur un plan collectif, général, que sous l'angle de stratégies singulières, personnelles.
- Journal d'écriture : tout au long de la période couvrant l'atelier, tenue d'un journal d'écriture retraçant expériences et vécus relatifs à l'écriture.
- Laboratoire informatique; optimisation de certains outils informatiques au service de l'écriture.

V. ÉVALUATION ET TRAVAUX NOTÉS

Participation et présence (30%) : ce cours nécessite un haut degré d'implication de la part de tous les étudiants. La participation active aux différentes activités proposées est essentielle à la réussite du cours et à la réussite individuelle et

collective. Ainsi 30% de la note globale est réservée à la participation et à la présence aux rencontres selon les critères suivants :

- a. Appréciation des pairs (par équipe d'alliés) : Disponibilité, coopération, ouverture et implication dans la réalisation des activités pratiques, esprit de collaboration (15/30)
- b. Auto-évaluation : Écoute active, parole authentique, respect envers les autres, accueil et partage (15/30)

Appréciation du professeur (30%) : il s'agit d'une appréciation globale du professeur en regard du travail accompli par l'étudiant. Cette appréciation se fait sur la base de la qualité de l'implication de l'étudiant aux différentes activités proposées et sur la production effective des écrits requis par le cours (écrits d'atelier et journal d'écriture).

Travail synthèse (40%). Écrit d'analyse sur sa propre écriture : Il s'agit d'un écrit contenant une observation/réflexion sur les stratégies d'écriture employées, d'une analyse argumentée et étayée par des exemples issus de l'atelier et du journal d'écriture. Des précisions seront fournies en début d'atelier sur les consignes d'écriture et les critères d'évaluation.

Un retard non justifié ou préalablement négocié avec le professeur pourrait comporter des pénalités allant jusqu'à 100% de la note attribuée au travail en retard.

La date du dépôt sera donnée en temps opportun.

VI. CALENDRIER

| DATES DE RENCONTRE | THÈMES ET PROCESSUS Atelier d'écriture (1) |
|-----------------------|---|
|-----------------------|---|

| | |
|------------------------|--|
| Du 6 au 9 mai | <ul style="list-style-type: none"> • écrire pour savoir • déployer du sens • journal d'écriture • articuler différents écrits |
| Du 27 au 29 mai | <p>Atelier d'écriture (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualisation d'un écrit • La génétique du texte • Réécriture et structuration |

Une bibliographie sera proposée lors des rencontres.